# مَنْ هِجُ اللَّجَتَّ في العُسُامِ التَّربِوتِيَّ وَالنِفِسَّيةِ

ور حسين الدرسي أشاذ درئين مشر علم النفس التربوي سملية الترسية - جامعة الأزهر در محمد عبالطاهر الطيب أستاذ انصحة النفسية دمير كمية التربيتي مجامعة طنطا

در صرحب بن البيلاوی استاذه ام الإجلاالتروی دعب اللية التربية ورست بل بران اسناد اصول الترسية وكيل ملية التربية رجامة الإسكندرية

ور ممسال نبحیث أساد دربس متم المن هيج دارن الدربس محسية الترسية رجاعة الإستورية



# مَنْ الْمِجُ لِلْبَحَثُ ن العُسُاوم التَربوتيّة وَالنِفِسسَّية

دار حسيان الدرمني أساذ درئيس مشرعار انفس التربوي سملية الترسية سجامة الأزهر د*ر محماعبالطاهرالطيب* أسستاذالصحة النغسسة دعمة كمية التربيّة رجامعة طنط

در صرحب من البيلاوی است ذهبام الإجناع التربوی دعمی رکلیة التربیة ربینوب درستبل برران اسنا ذاصول الترسية دكيل كلية الترمية رجاعة الإستندرسة

ور كمسال نجيت ف أشاذ دنين متم المستاع وطرق الأربس محلية الترسية - جامعة الإستخدادة محقية الأستخديدة الإستخدادية

> دار المعرفة اسجامعية ا

الكتــــاب: مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. السكساتسب: د. محمد الطيب، د. حسين الدريني، د. شبل بدران

د. حسن البيلاوي، د. كمال نجيب. الطب عده: الأولى ١٩٩٧ - الاسكندرية.

رقسم الايسداع: ١٣١٨٠/ ٩٦.

الترقيم الدولى: 7-171-273-977

I.S.B.N

الناشـــر: دار المعرفة الجامعية

٤٠ ش سوتير - الازاريطة - الاسكندرية

قام بتصميم غلاف السلسلة د. شبل بدران

ت وفاكس ٤٨٣٠١٦٣





## بدلا من القدمه

تتباين مناهج وأدوات البحث العلمى في العلوم الانسانية والاجتماعية عنها في العلوم الطبيعية، ويعود ذلك بالضرورة إلى إختلاف طبيعة الموضوعات التي تبحث في كل للك العلوم ولقد ساد الإعتقاد لفترات طويله أن المنهج المستخدم في العلوم الانسانية والاجتماعية، الطبيعية اكثر علميه وصرامه من المنهج المستخدم في العلوم الانسانية والاجتماعية، ومن هنا فإن العلوم العليعية ومناهج البحث فيها، هي المناهج العلمية والتي تستخدم المنهج التجريبي والتطبيقي، إلا أن حركة التاريخ وتطور العلم ذاته أفضى إلى دحض تلك المقولة التي سادت في أذهان العليد من المشتغلين بالبحث العلمي، وتطورت مناهج وأدوات البحث العالمي، وتطورت مناهج وأدوات البحث السائدة في العلوم الإنسانية والاجتماعية بالدرجة التي لم يعد

ويلاحظ فى الآونه الأخيره أن ثمه حواراً متزايداً - داخل ميدان العلوم التربوية والنفسية - يتناول بالنقد والتحليل طبيعة البحث التربوى ونموذجه السائد فى مجمعاتنا العربية. ويتفق معظم المتحاورين على أن البحث التربوى - كما هو سائد الآن فى بلادنا - يعانى أزمة حادة فى المنهج والهدف . ولقد أنسعت دائرة الحوار حى تناولت المناقشات قضايا منهجة ومعرفه كانت تعتبر من قبل من الاساسيات أو الملمات التى لا تناقش، ولعل ذلك يعبر عن وجود أزمه حقيقيه فى نموذج العلم السائدة.

وقد يطرح الحوار الفلسفى حول الاسياسيات فى علم ما مسألة وجود فأزمة فى ذلك العلم أو يشر وجودها، لكنه لا يظرح بالضرورة حلولا لكيفية الخروج منها. ذلك أن نموذج العلم التربوى -- أو العلم الاجتماعى أو العلم عموما -- السائد فى مجتمع ما هو جزء من واقع ذلك المجتمع. بمعنى آخر جزء من شيكه الارتباطات المناخلية والخارجية المبنيرية والابنيولوجية فى المجتمع، ومن ثم فالخروج من الازمة نضال

إجتماعي وعلمي بالضرورة - تكتسب من خلاله الافكار وضوحاً وعمقا في فهم طبيعة الأزمة القائمة. وذلك ما يثير أهمية استمرار الحوار ومواصلته حول أزمة البحث التربوي، طبيعتها، وأسبابها، ومحاوله الخروج منها وتجاوزها.

والكتاب الذى بين يديك أيها القارئ الكريم هو محاولة من لغيف من المشتغلين بالعلم التربوى لتقديم طرق ومناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، وذلك على اعتبار أن الغالبية من كتب ومناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية تتعرض لبعض الجوانب وتغفل البعض الآخر. والجديد في هذا الكتاب إنه يطرح العديد من المناهج والطرق الحديثه والمعاصرة في مناهج البحث في العلوم الانسانية والاجتماعية عامه والتربوية والنفسية على وجه الخصوص.

فالمنهج النقدى والالتوجرافي من المناهج الحديثة والمحاصرة التي تخاول كشف النقاب عن الظاهرة التربوية والنفسية بوصفها ظاهرة اجتماعية للامس الملاقات الاجتماعية والثقافية في المجتمع، وتلزم الدارس أو الباحث بأن يلمب دوراً تحريرياً في واقعه الاجتماعي المعاصر، ومثل تلك الطرق والمناهج ليست شائمه أو سائدة في مماوظ التربوية الحديثة وقليل من علماء التربية والمشتغلين بالعلم التربوى هم اللين يستخدم تلك الادوات والطرق والمناهج، ويظل طلابنا بعيدون تماماً على دراستها أو معرفتها.

يقدم الاستاذ الدكتور شبل بدران عرضاً ولبنية البحث التربوي، في الفصل الأول، وهو محاولة لفهم طبيعة النظرية والتنظير ومجالات البحوث التربوية، كما يقدم في الفصل الثاني ومنهج البحث التاريخي بين الذاتية والموضوعية، طارحاً فهماً للتاريخ في إطار حركة الصراع الاجتماعي وتفسير تطور المجتمع وعلاقة ذلك بالتربية وتاريخ التربية.

كما يقدم الاستاذ الدكتور حسين عبد العزيز الدريني عرضا وافيا في الفصل الثالث ولأساسيات البحث التجريبي، في العلوم التربوية والنفسية محاولا تقنين الادوات ووضعها في إطار فهمنا لطبيعة البحث التربوي والنفسي، وكيف يمكن أن يحقق ذلك المنهج نفعاً للعلم ذاته وللمشتغلين به وللواقع الذي يتم فيه هذا البحث.

كما يقدم الاستاذ الدكتور محمد عبد الظاهر الديب في الفصل الرابع عرضا دلمنهج البحث الكلينيكي اعتباره منهج ذو طبيعة خاصه في مجال الدراسات النفسية وذلك لطبيعة الموضوعات – الانسان – التي يتعامل معها هذا المنهج، حيث يدرس الانسان من خلال المعايشة والحوار عبر تطبيق جمله من الاخبارات والأدوات التي تجلى الصورة أمام الباحث وتعينه على التحقق من صحة الفروض التي إنطلق منها.

ويقدم الاستاذ الدكتور حسن حسين البيلارى فى الفصل الخامس عرضا ولازمه البحث التربوى، فى واقعنا العربى كاشفا النقاب عن طبيعة تلك الازمة ونحواها وأبعادها الفلسفية والايلايولوجية والمعرفية - محاولا أن يثرى الحوار الدائر فى الساحة التربوية والنفسية حول أزمة البحث فى العلوم التربوية والنفسية.

ويقدم الأستاذ الدكتور كدمال نجيب عرضا في الفصل السادس والممنهج النقدى، ، في مجاله الدراسات الاجتماعية والانسانية طارحا أهم الافكار الايديولوجية التي ارتبطت يظهور الانجماء النقدى في العلم التربوى وفاضحاً زيف الانجماهات التقليدية التي سادت لفترات طويلة بوصفها اتجاهات تبنت أيديولوجية المحافظة على الواقع ومصالحة الاجتماعية والطبقية السائدة، ويحاول في نهاية الفصل أن يكشف الدور الذي لعبه الانجماء الامبيريقي في مصر في مطلع القرن المشرين.

ويختم الاستاذ الدكتور حسن البيلاوى الكتاب بالفصل السابع والذي يعرض فيه لنهج البحث والالتوجرافي، بوصفه من الادوات والطرق الحديثة في مجال الدراسات التربوية والنفسية. وهذا المنهج يعد مدخل كيفي في البحث، وهذا المدخل الكيفي - المنهج - بمثابة مظلة تشير إلى عدة استرانيجيات بحثيه تتسم جميعها بخصائص مشتركة مثل: الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقة، والمشاركة والانخراط الكامل فى الانشطة موضوع الدراسة، والدراسة الحقليه .... الغ وجميعها استراتيجيات تتبح للباحث ان يكون قريبا من الواقع الاجتماعي الذي يدرسه.

ونأمل أن يحقق هذا الكتباب النفع والفائدة المرجوة منه للباحثين ولطلاب الدراسات العليا والمشتغلين بالعلم التربوى وكافة المعينين بأمور التربية وعلم النفس وطرائق التعربس .... الخ.

والله من وراء القصد ،،،

المؤلفون

# الغصل الأول

بنية البحث التربوى

العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية

🗖 التنظير في البحث التربوي

🗖 أنماط البحث التربوي

# الفصلالأول بنيـةالبحـثالتربـوى

#### مقدمة

البحث العلمى له شروط وضرابط و آليات، مستقرة ومتفيرة بتغير الظاهرة موضوع الدراسة. وإذا كنا تتحدث هنا عن البحث العلمى على اطلاقه، فان آليات هذا البحث تتغير في العلوم الختلفة، كما أن تاريخ العلم وتقدم المعرفة الانسانية. أدى أيضا إلى تغير وتطور تفنيات البحث العلمي.

فالبحث العلمي مثلا في القرن التاسع عشر لاشك مختلف عن البحث العلمي الآن، سواء كان ذلك في الاهداف أو الوسائل أو الآليات لان العلم والمعرف متفيرة بتثير التقدم في جانب التنظير وجانب البحث العلمي نفسه.

من هنا قاتنا سنعالج في هذا القصل بنية البحث العلمى عامه والبحث النهوى خاصبه، وذلك من خلال دراسة التباين بين آليات البحث في العلوم الانسائية والاجتماعية والعلوم الطبيعية، حيث أن طبيعة المرقه تفرض علينا استخدام آدوات وتقنيات في البحث العلمي مختلفة من معرفة إلى أخرى، وسنعالج في عجاله أيضا التنظير في البحث العلمي والتربوي أي دور التظرية في البحث، فأى يحث علمي لاقوام له أو شرعية لوجودة في غياب نظرية يستند عليها وأخيرا سنعالج أنماط البحث التربوي وتباينها في مجال الدراسات النفسية والتربهة.

#### أولا: طبيعة البحث في العلوم الاجتماعية والطبيعية:

يقلب على البحث العلمي في مجال العلوم الطبيعية الكانيه التفسير والضبط والتبرؤ، حيث يصل التبرؤ فيها إلى درجة التأكد، ولذلك لأن طبيعة تلك العلوم هي الثبات والاستقرار، فالظواهر الطبيعيه واحدة وثابته في ارجاء الممورة، فالحديد في مصر هو الحديد في أمريكا وجدوب أفريقيا، من هنا أيضا فطبيعة البحث في العلوم تصل إلى التمديم المطلق على الظاهرة المدوسة، فالقوانيين في الطبيعه والكيمياء وعلم الجوان واحدة في ازمان الواحد وفي أكثر من مكان.

كل ذلك جمل التراكم المعرفي في مجال البحث في العلوم الطبيعية يؤدي إلى

تطور سريع في النظرية وإلى وجود العديد من الاكتشافات والنظريات الجديده في مجال الدراسات الطبيعية. وترتب على ذلك تقدم علمي مذهل خلال القرن الحالي وانتقال العالم من ثورات علمية وتكنولوجية ومعرفية أدت إلى العديد من التطور في مجالات الحياه المختلف.

أما البحث في مجال العاوم الاجتماعية والانسائية، فانه يرتبط بظاهرة متغيرة بطبيعتها وغير مستقرة، لأن هذا البحث ينصب بالدرجة الأولى على الأنسان وحياته وسلوكه وأنماط تفكيره، وكل تلك أمور في حالة تغير مستمر وتبدل دائم من طور إلى آخر.

فالانسان في انجماعاته وأفكاره وميوله يسمى دائما نحو الارتفاء والتطور، ومن هنا فان كل تلك الأمور تتغير بتغير الممارف والعلوم والتوجهات الفكرية والايديولوجية للأنسان، وذلك على اعتبار أن الأنسان يعيش في عالم بطبيعته في حالة تغير وتبدل مستمر سواء كان ذلك على الصعيد الايديولوجي أو المعرفي، أو الأقتصادي أو السياسي ....البغ.

وتخاول الدراسات والبحوث في مجال العلوم الاجتماعية والانسانية أن تصل إلى درجه عاليه من التكميم والتعميم كما هو حادث في العلوم الطبيعية، بل أنها أيضا تسعى إلى الوصول إلى موثوق فيها من التبو أو توقع ما يمكن أن يحدث أو يكون في المستقبل المنظور من خلال دراسة البدائل والتصورات المعاشة، وتوقع سنياريو مستقبلي في ضؤ دراسة بعض المتيرات.

ونستطيع أن نستمرض فيما يلى لأوجه الإنفاق والاختلاف فيما بين العلوم العليمية والانسانية وموقف الباحث الفرد، وذلك فيما يلى: (١١)

إب أن الباحث في العلوم الطبيعيه يتعامل مع متفيرات قليله، وحتى لو كترت المتغيرات التي تتم ضمن التي يتمامل معها الباحث، إلا أنها تخضع للقياسات الموضوعية التي تتم ضمن نطاق المادة والطاقة. أما في العلوم الانسانية والاجتماعية، قان الباحث يتمامل مع متفيرات مثل: الذكاء والمزاج، والعلاقات الاجتماعية داخل المدوسه والفصل وأنماط التفاعل الاجتماعي السائده، إنجاهات الأباء وهذه المتفيرات تتداخل وتتشابك فيما ينها. من هنا قان الباحث في مجال العلوم الاجتماعية يتعامل مع

مواقبف أكثر تعقيدا عن تلك التي يتعامل معها الباحث في مجال العلوم الطبعية.

الباحث في العلوم الاجتماعية والأنسانية لايستطيع أن يلاحظ كل المواقف الانسانية التي يمر بها الأنسان، فمثلا هو لايستطيع أن يلاحظ التاريخ السابق للطفل بطريق مباشر. فهو اما يعتمد على السجلات أو سؤال الأهل والأقارب، إلا أنه أيضا لايستطيع ملاحظة ومعرفة دواقع الطفل رأحلام، فاذا قال طفل إنه ولا يفهم أو أنه ويشعر بالوحدة، فأما يتقبل الباحث وصف الطفل للحاله التي يعمى بها، أو يقوم بتفسيرها له الطفل على أساس الشمور الذي كان يحمى به لو أنه مر بنفس الحالة أق الحجرة، وهنا يتدخل العامل الشخصى والذلتي في توجهات بنفس الحالة أو الخبرة، وهنا يتدخل العامل الشخصى والذلتي في توجهات الباحث في العلوم الانسانية.

٣- أن الباحث فى العلوم الاجتماعية يجد نفسه أمام مواقف لبشر يصعب تكولر تلك المواقف ويصعب لكولر تلك المواقف ويصعب أيضا معرفة الدوافع الحقيقية لتلك المواقف حيث يتصرف البشر من واقع خلفيات وأطر معرفيه متباينه، من هنا فان تكولر نفس الموقف بثابته مستحيل، لأنجها كلها مواقف خبريه وتعليمية يحر بها الأنسان وذلك عكى الأمر في العلوم العليمية، فإن المواقف يمكن أن تتكور تماما، فالألكترونات مثلا تتشابه، وتسلك نفس الطوف.

٤- تؤثر خلفية الباحث الثقافية والاجماعية والايدولوجية، وتتنخل اهتماماته وغيراته وغيراته وغيراته وغيراته وقيمه فيما يبحثه ويلاحظه، وتؤثر فيه، كما تؤثر في الاحكام والتتابع التي يتوصل اليها من خلال الملاحظات .. ومن هنا فان عنصر الماتية والتميز وارد لدى الباحث في العلوم الانسانية. أما في العلوم العليمية، فان الباحث يكون أقل تأثراً بلاتيته ١٤ هو في العلوم الانسانية. وعنساما يقوم بتفسير التتابع التي توصل اليها، فان أي تعسيب في تغيير خصائص الظاهرة وذلك عكس الحال في العلوم الاجتماعية.

ثانيا: التنظير في البحث التربوي

يتخيل التنظير مكانه متميزه في البحث العلمي بصفه عامه، سواء كان موضوع البحث ظاهرة طبيعية أوظاهرة إنسانيه. ويعلق عليها بعض الباحثين أهمية خاصة في تخديد دهرية أى علم من العلوم، حتى أن بعضا من هؤلاء الباحثين ذهب إلى حد جمل دورها أكثر من دور المنهج العلمى، على اعتبار أن المنهج العلمى شئ مشاع بين كل العلوم أما نظرية أى دعلم، كعلم النفس أو التربية أو الاجتماع مثلا – فهى تخدد موضوعه وتنظيم عملياته وادواره، بل ومساره، هذا على تحلاف المنهج العلمى الذى يعد أساسا واحدا لكل العلوم، وأن اعتلفت تفصيلات ادواته وتكنيكاته باختلاف الظاهرة المدروسة. (٢) فالملاحظة مثلا خطوة أساسية في كل بحث علمى، طبيعى أو أسانى، والاختبار النفسي، أو ددليل الملاحظة، الملاحظة التي قد تكون «المنظار الفلكي» أو «الختبار النفسي» أو «دليل الملاحظة».

وتتبجة لهذه الأهمية، شفل تخديد معنى التظرية العلميه، وشروطها ومكوناتها، ووظائفها عددا غير قليل من فلاسفة العلم، والمشتفلين يمتاهج البحث، والمتخصصين في كل قرع من فروع العلم الأنساني. أولاً: مفهوم النظرية: ٢٧٠

اس فيما يتعلق بتسريف النظرية الملمية بكاد يكون الاتفاق واردا على أنها نسق فكرى استنباطي منسق حول ظاهرة أو مجموعة من الظاهرات المتجانسة، يحوى - أى النسق - إطاراً تصوريا ومفهرمات وقضايا نظريه توضح الملاقات بين الوقائع وتنظمها بطريقة داله وذات معنى، كما أنها ذات بعد أمبريقي بمعنى اعتمادها على الواقع ومعطياته، وذات توجيه تنبئ يساعد على تفهم مستقبل الظاهرة ولو من خلال تصيمات احتمائيه.

٧ - قد يرى البعض أن التحريف السابق ليس الانوصا من التجريد المغلف بشوب الغموض، الذى يحول دون تواصل اللغة العلميه بين الباحث والمواطن، سواء كان هذا المواطن رجل تخطيط أو تنفيذ أو مثقفا، أو مواطنا مهما. وإذا كان هذا السؤال مشروعا فكريا وأخلاقها، فان ضرورة تقديم اجابه عليه تقتضى توضيح شروط النظريه، أو خصائصها، ووظائفها وهن جوانب يفترض أنها ستضيف على التعريف السابق قدرا من الوضوح.

ثانياً: شروط النظرية: (٢)

١ - ضرورة أن تكون مكونات النظرية واضحة ودقيقة، محددة الالقاظ والمماتي
 والمضامين.

- ٢- ان يعبر عما تشمل عليه النظريه بايجاز تعبيرا يوضع هذه المشكلات، ويسن غرض النظرية عموما، وأهداف كل مكون من مكوناتها.
- ٣- أن تكون النظرية شاملة بقدر الامكان للجوانب التي قصد أن تنطوى عليها النظرية
   بما في ذلك وصف وتخليل وتفسير الحقائق المينه.
- أن تكون النظرية متفردة في موضوعها ومشروعها التفسيرى، ذلك لأن وجود نظرية أخرى تدرس نفس الموضوع ونفسيره بنفس العوامل والعارق بضعف النظريه ويجعلها تكرار لا مبرر له، يتنافى مع قاعدة الاقتصاد العلمي.
- أن يكون للنظرية أرضية واقعية، بمعنى أن تمتمد في صوغها على ملاحظات
  ودراسات واقعية من ناحية، وأن تكون قابلة للاختيار العلمي الذي يثربها ويكسبها
  مشروعيتها العلمية من ناحية أخرى، فالنظرية التي تأتي بقضايا تستمصى على
  الاختيار لا تعد نظرية علمية.
- آسيم درط وجود قدو تبغيه في النظريه شرطا أساسياً فيها. فالنظريات التي تقف
   عند مجرد الوصف تفيد لكنها تعد ناقصة، والنظريات التي تقف عند مجرد النسير تفيد.

#### ثالثا: وظائف النظرية العلمية: (٥)

- الساعد النظوية أى علم على تحديد «هويته» وموضوعاته الاصامية، الأمر
   الذى يسهم فى ابراز دورة المعرفى التراكمى، حيث يحدد فى ضوئها ما يجب
   دراسته أكثر من غيره، وما الذى لم يدرس ومستوى ما تم التوصل اليه.
- ٧- نظرا لتشعب الظاهرات الطبيعية والانسانية وتعقدها فاننظرية العلمية تعد نقطة البدء الأولى والهامة حيث نعد الباحث باطار نصورى يساعده على شديد الابعاد والعلاقات التي عليه أن يدرسها، وتمهد له الطريق لجمع معطيلة وتنظرها وتعنيفها، وشديد ما بينها من ارتباطات وتلاخلات، باختصار تعلوى النظرية على ترجهيات تعد الباحث بالسياق العلمي الذي سيجرى بحثه من خلاك.
- ٣- تؤكد خبرات البحث العلمي أن جمع بيانات بلا نظرية موجه يسلمنا إلى

بيانات صماء عمياء فاقده المعنى والوظيفه، وبنفس القدر تعد النظريه العلميه بلا معطيات وبيانات عملا خاويا، ومحض مفهومات ومصطلحات مجردة، ومن ثم يؤكد معظم المنتفلين بالبحث العلمى عامه، وفي مجال العلم الأنساني والتربوى خاصه على أهمية العلاقة الجدليه بين النظرية العلمية والبحث. أى بين الممارسة والعمل، والنظر.

ولكتها تعد ناقصة أيضا، لأن قدرتها على التبؤ تزيد من قوتها من جانب، وتجملها قادرة على مساعدة العلم كمي يقوم بدورة المجتمعي الأنساني من جانب آخر.

# \$ - التنبؤ بالوقائع:

اذا كانت النظرية تلخص الوقائع وتقرر وجود نظام عام يربط بين الملاحظات التي يتوصل إليها العالم، فانها تصبح أيضا تنبؤات بما سيحدث في المستقبل. فقولنا مثلاً أن المعادن تتمدد بالحرارة يعني في نقس الوقت أنه اذ لم تترك مسافات مناسبه بين قضبان السكك الحديدية فاتها سوف تتقوس نظرا لتمددها. وقولنا أن البعوض ينقل مرض الملايها يعني في ذلت الوقت تنبؤا بأن نسبة هذا المرض ستسقل اذا ردمنا البسرك والمستقمات التي يتوالد فيها البعوض، وهكذا.

## ٥- تحديد أوجه النقص في معرفتنا:

أننا لاتستطيع أن نعرف ما ينقصنا في أى مجالا إلا اذا عرفنا أولا ما هو متوفر لدينا. وإذا كانت المعرف المتوفرة لدينا من الكثرة فانه يصعب علينا أن نعرفها جيدا. ولما كانت النظريه تلخص وتنظم المعرفه المكتسبه، فانها تساعدنا على التعرف على ما ينقصنا من معرفه وبالتالي ترشدنا إلى الجوانب التي يجب أن تركز بحثا عليها.

## ٦- النظرية تقوم بمهمة ترشيد التعلبيق

أن الغاية النهائية للعلم هي التطبيق، بمعنى أن العلماء يدرسون ظاهرات الكون ويحاولون التوصل إلى القوانين التي تخكمها من أجل استخدام نتائج دراساتهم في التمامل مع الطبيعة والسيطرة عليها. وانظرية العلميه بما أنها تلخيص لكل الحقائق التي اكتشفها العلماء تقوم بمهمة ترشيد أي توجيه التطبيقات العلميه في مجالات الحياه المختلفة. والملاتة بين الممارسة أو التطبيق من جهة وبين النظرية العلمية من جهة أخرى علاقة متبادله. فمحك صدق النظرية هو نجاح ما تشير اليه من تطبيقات عملية، كما أن التطبيقات العمليه والممارسة، تدعو العلماء إلى استكمال أو تعديل نظرياتهم.

وعلى الرغم من الدور الهمام للنظرية والتنظير في البحث، قان النظرية تعدل أو يتخلى عنها، اذا أكتشفت حقائل جديده الاتمشى مع النغرية، كما أن النظرية بمكن أن تتضمن في نظرية أخرى أكبر وتصبح جزها منها، اذا ظهر أن النظرية حاله خاصه، من حاله أكثر عمومية، والنظريات لاتقرد إلى وحقائق أولية مطلقة، وانما هي أقرب إلى كونها مشروعات تصورية مفيده ملائمه لاتخراضنا الحاليه. وقد وصف وكاول بورم K. به به به بيدو وكان مكل نظرياته يقوم على الرمال، وهو كالبناء المشيد فوق اكوام نرضى عنه عندما نقتم بأن الأكوام ثابته بما فيه الكفاية لحمل البناء، على الأقل في الوف الحاضرية،

#### ثالثا: انماط البحث التربوى: (٦)

اذا نظرنا إلى العلم، بمفهومه الواسع، فيمكن تصنيف النشاطات البحثيه إلى ثلاثة أقسام، لاتوجد حدود جامدة بينها.

أولا: البحث الأساسي أو الأصلي:Essential or Fundamentl Research

رهو البحث بمعناه الكلاسيكي، وهو يشمل البحث الأصيل أتقلم المعرفة في المادة العلمية، وهو لا يهتم بالضرورة بالتطبيق الصعلي أو المباشر لهله المعرفة. ففي الرياضيات مشلاء لم تستخدم نتائج بعض البحوث اسنوات كثيرة، ثم ظهرت فجأة فاتنتها في حل بعض المشكلات بعد ذلك.

# ثانيا: البحث التطبيقي: Applied Research

وهو بحث موجه نحو تطبيق المعرفة الجديدة في حل مشكلات الحياة اليومية، ومن الضرورى التأكيد على أن البحث الأساسى والبحث التطبيقى قد يختلفان في الأهداف التى يسميان لتحقيقها، ولكن لا قرق بينهما من حيث التنقيد العقلى أو غير المقلى.

#### ثالثا: البحث التحسيني:Developmental Research

وهو يتضمن الاستخدام المنظم للمعرفه العلمية للتوصل إلى طرائق وعمليات ونظم

ورسائل مفيدة، ولكنه لا يتضمن مشكلات تتملق بالمسائل الخاصة بالتصميم أو الإنتاج الهندسي.

ومنرى عند مناقشة البحث التربوي فيما بعد، أن التقسيم الذي ذكرناه بالنسبة للبحث العلم، ينطبق على البحث التربوي أيضا، مع شيع من التعديل.

# البحث في التربية:

لم نتكلم حتى الآن كثيرا عن البحث في التربية بذاته، ولقد كان من المهم أن يكون حديثنا عن البحث عاما، حتى يمكن البحث التربوى في إطار أفضل، ونناقش فيما يلى بعض جوانب البحث التربوى:

# تعريف البحث التربوى:

يكاد يكون من المستحيل تمريف والبحث التربوى تمريفا يقبله الجميع حيث أن هناك مصانى لا حصر لها للفظ والتربية، وستمرض فيسما يلى تمريفين للبحث التربوى.

التعريف الأول: يمكن تعريف البحث التربرى تعريفا واسما بأنه سمى منظم نحو الفهم، مدفرع بحاجة أو صعوبة محسوبة، وموجه نحو مشكلة تربوبة، معقدة يتجاوز الاهتمام بها الاهتمام الشخصى المباشر. ومعبر عنها في صيفة مشكلة (هايس ١٩٦٠، دائرة المعارف البحث التربوي) هـ.

ومكنا يمكن القول بأن البحث (التربوي) ينبغي أن ينل على استقصاء دثيق ناقد شامل يهندف إلى اكتشاف حقائق جديدة تساعد على وضع فرض جديد محل الاختبار، أو يساعد في مراجعة نتائج مسلم يصحتها. أو يسهم بقيم موجبة لصالح المتمم (ماك آشان، ١٩٦٣).

وبرى هذا التعريف أن البحث التربوى ينبغى أن يكون منظما أكثر منه عرضيا، وينبغى أن ينشأ من مشكلات صيفت بعناية، وهكذا فإن موضوعا مثل فأعماره وتدريب وخبرة مدرسى المذارس الأعدادية بمكن أن يكون ميذانا نافعا للبحث، وهو ميدان يمكن صياغة مشكلات فيه، ولكن العنوان كما ذكر لا يعرض أية مشكلة،، ويتمشى هذا التعريف بوضوح مع كل ما قبل عن البحث في هذا الكتاب. التعريف الثاني: يتناغم مع التعريف الأول، ولكنه يضيف عنصر جدينا، فهو يقول بأن الأحكام القيمية مهمة في البحث التربوي، وسنعود إلى هذه النقطة فيما بعد.

ومع هذا فينبغى التأكيد على أن ألبحث في التربية، يتمد كنيرا على البحث في ميادين أخرى من المعرفة. فهو يعتمد كثيرا على مكتشفات في النمو الإنسان وعلم النفس، وعلم الاجتماع وغيرها ، وعلى علم الأجناس (الشروبولوچي) فيما يتعلق بالدراسات التي تتناول ثقافات متعددة.

### أنماط البحث التربوى(٧):

يمكن تقسيم البحث التربوى حاليا إلى أقسام ثلالة، لا تفصل عن بعضها انفصالا تاما. ويمكن أن يقع بحث ما في أكثر من قسم من هذه الأقسام.

#### القسم الأول: الدراسات المسحية:

دواسة ما هو كاتن فعلا في الوقت الحاضر في أى مينان من ميادين التربية ومن أمثلة هذه الدراسات: التجهيزات المصلية في بعض الملارس، وعدد التلاميل المهجين في مديرية تعليمية، والبيلاد التي أتوا منها، وبغلب على هذه الدراسات طابع جمع المعلومات وتترواح هذه المدراسات بين المد البسيط للأشياء، وبين المدراسات الأكثر تعقيلا والتي سنشير إليها فيما بعد. وغالبا ما تكون مثل هذه المعراسات المسحية ضرورية لأهمان التخطيط التربوى، وقد يتمرض على هذا بأن جمع المعلومات، مهما بلغت أهميته، ليس يحنا بالمنى الذي ذكرتاه حتى الآن. وهذا الاعتراض مقبول إلى حد ما، ولكن المأمول أن التأمل في هذه المعلومات، والحقائق، وأخذها في الأعتبار بصورة أعمق، ميؤدى بالتألى إلى بحث أكثر أصالة. وهذا يحدث في الغالب عند خمايل العلاقات بين الحائد.

# القسم الثانى: البحث التحسينى:

وهو يعالج مشكلات الحياة اليومية الحقيقة جلا، ومن أمثلته البحوث التي نهتم بتطوير القرارت والمناهج، وإعمادة النظر في أهداف المقرارت، والطرق المستخدمة لتدريسها، والتي كان الرأى مستقرا عليها. ويتضمن مثل هذا النوع من البحوث، باختصار إعادة النظر فى المناهج وطرق التدريس، ويحتمل بأن يكون عملية مستحرة، حيث إنه ينبغى إعداد الناشقة لمجتمع تكنولوجى متغير. وينبغى أن ترتكز البحوث من هذا النوع على ما هو معروف عن المدوم المرفى الأنسانى، وغيره من جوانب النمو.

القسم الثالث: البحث الأساسي أو الأصلي:

وهو يسمى إلى [كتشاف حقائق جديدة وإلى التوصيل إلى نظريات جديدة، وإعادة النظر فى النظريات القديمة، ويتطلب الأمر الاستعانة بممارف من ميادين وإعادة النظر فى النظريات القديمة، ويتطلب الأمر الاستعانة بممارف من ميادين مختلفة، ويشمر الباحث هنا بحرية فى مجابهة إى مشكلة يشعر بأهميتها، وليس عليه أن أن تووننا المكتنفات فى البحث الأساسى بمعلومات عامة، ويمكن أن تخدم كمملة أو أداة فى موقف عملى بمعد مضى عدة سنوات، إن لم نجد استخداما فى التو واللحظة، مثلا، قد يقول بعض علماء النفس المتخصصين فى بعض جوانب نظرية التعلم، إنه لا توجد صلة بين مكتشفاتهم وما يجرى فى الفصل، ولو أنهم يأملون فى أن تصبح بحوثهم ذات نفع للمملم فى يوم ما.

ولا يلقى البحث الأساسى شعبية بين رجال التربية، حيث إنه يتطلب درجة عالية من المهارة، ويستنفذ الكثير من الوقت. وهو مكلف، في حين أن ما يتمخض عنه من مكتشفات قد لا يجد تطبيقا مباشرا، وقد لا يؤدى إلى نتائج علمية.

وينبغي أن تتذكر مع هذا، أن التوصل إلى النظريات لها القدرة على التفسير والضبط والتبرّ في العلوم الاجتماعية، بما فيها التربية، عمل بطئ حيث أن الموضوع معقد جدا، ولكن المرء إذا تجاهل البحث الأساسي، فهناك خطر في أن تصبح التربية، دون داع، عرضه لجماعات الضغط، والمعتقدات الجامدة التي تقوم على الهوى، أو التغيرة المستمدة من عينات محدوة من الأطفال.

وعندما لا ترتكز التربية التجريبة على قاعدة نظرية، فإنها يمكن أن تعلى إحساسا زاتفا بالملاءمة، وإذا أهمل البحث الأساسى، فهناك أيضا خطر الفشل في تكوين نواة من الباحثين المتمرسين في معالج التصميمات والمشروعات المقدة للبحث، الذين يتمن بأنفسهم ويقدراته.

#### أهداف البحث التربوى:

لا تختلف أهداف البجث التربوى عن أهداف البحث في العلوم بعامة، ويمكن إيضاح هذا بمثال عملي:

غسنت المعايير القرائية إلى حد معقول منذ الحرب العالمية الناتية، إلا أنه مازالت هناك مجموعة كبيرة من الأطفال المتخلفين في المهارات الأساسية للقراءة، وهناك حاجة إلى نظرية جديدة تقوم بما يلي:

أ) تقدم تفسيرات مرضية للأسباب المختلفة للفشل القرائي.

(ب) تتنبأ بالأطفال الذين سيواجهون مشكلات في القراءة.

(جم) تساعد في التحكم في المتغيرات التي تؤثس في التخلف في القسراءة. حتى يمكن التغلب عليه، ومنعه، بطرق أكثر فاعلية، ثما همو متساح لنا حاليا.

ويقترح تايلور (1977) أن ما يميز البحث التربوى عن غيره من البحوث، هو أن البحث التربوى يتضمن في القلب منه، أحكاماً عملية تستند إلى قيم، وهو على حق في تأكيده مثل الأحكام في البحث التربوى، على أنه من وجهة نظرنا، فإن الباحثين في الفروع الأخرى من العلوم الاجتماعية ينبغى أيضا أن يكونوا واعن بحاجات مجتمعاتهم، وبالاراء السائدة، كما أنهم يصدورن أحكاما قيمية فيما يتعلق بالمجالات المعرفية التي سيمعلون بها، حيث أنهم مهتمون أيضا، في بعض الأحيان، بحل المشكلات التي تساعد الأسان على التعرف بشكل أفضل.

ولا يوجد بحث، مهما كان مجالا انتمائه، منعزل عن الأحكام القيمية، بمعنى أنه ينبغى انخاذ قرارت - في ضؤ الأراء والممارف المماصرة - لاختيار الموضوعات ذات القيمة، وتلك التي يمكن بحثها، والتي يحمل أن تأتي بنفع عملي للانسان إن عاجلا وإن أجلا. وقد يكون هناك كثير من الجدل حول الانفاق على ما هو ذو قيمة بوما سيأتي من وراثه نقع.

ربلفت تايلور الأنظار إلى حقيقة أن بعض الفلاسفة يجادلون في أن المشكلات الهامة في الربية تضمن أحكاما خلقية، في حين أن البحث بالمعنى الذي تناولناه في هذة الكتاب لا يسهم في حلها إلا بقدر صغير. إلا أن هذا الجماه متطرف من جانب

هؤلاء الفلاسفة، وهو انجاه لا يلقى قبولا واسعا. أو مع هذا، فينبنى الاعتراف بأن الباحثين الله ينهنى عمله أو عدم الباحثين اللين لديهم دراية بالأحكام المملية، والقيم التي تقدد ما ينبنى عمله أو عدم عمله في المجال المملى للتربية، هم اللين يقدمون أفضل عون للبحث التربوى. فقاط أخوى جديرة بالاعتبار في البحث التربوى (١٨):

دعنا نعود مرة ثانية أن كثيراً من المعلمين لا يحيون النظريات. وينبغي أن نسلم بأن العلوبقة العملية، وأى طريقة أخرى وصفت في هذا الكتباب، لا تعنى بالأحكام القمعة.

ولكن إذا تقررت أهداف التربية. ظهرت مشكلات لا حصر لها، ويمكن تطبيق أسالب البحث العلمي في حلها، لأنه إذا لم يحدث هذا، فسوف يستمر المعلمون في الاعتماد على خبراتهم الشخصية، أو على السلطة، أو على اغاولة وإصلاح الخطأ، وغيرها من الأسالب للتوصل إلى قرارت فيما يتعلق بالكثير من الأمور، وقد تكون هذه الطرق، فأت قيمة، وقد لا تكون، ولكن عند التوصل إلى نظريات بالطريقة التي سبقت الإشارة إليها (هذه النظريات قد تتراوح بين نظريات التعلم، ونظريات الإعقاق في القراوة) فلا تصبح هناك فجوة بين النظرية، وما يجرى فعلا، لأنها بنيت على حقائق. القراوة فلا تعلم بعض لمناه يتمام على المتعلمة في التنظرية أن التبوات من علم مقالة عن حقيقة أن التبوات من علم عملى وقسى، شديد مع مثل هذه النظرية الجيدة، فيحمل الرجل الذي يضاخر بأنه عملى وقسى، شديد التخلف.

وينهى التأكيد. مع هذا، على أن الكثير من البحث الذى يجرى حاليا في التربية. لا يعتمد على وجهة نظر نظرية دقيقة، فكثيرا ما لا تعرض الفروض بوضوح، ولا يجرى البحث عن الأدلة التي التي تعفق أولا تتفق مع التناتج التي تترتب على الفروض، ولو أن الباحث قد تكون لدية فكرة علمة عن الكيفية التي ترتبط بها المتغيرات، ولا زال البحث التربوي في مرحلة جمع الحقائق، وحتى لو استخدمت أساليب متقنة في غليلها، فهذه البحوث دواسات بعلية ارتجاعية إلى حد كبير.

ولاينبغي أن تشبط همم القراء، إذا لم يجدوا في البحوث التي تنشر نظريات جديدة، أوفروضا واضحة، وهذا التحذير ضروري بعد التأكيد الذي أوليناه في هذا

- الفصل لدور النظرية في البحث. وبالنظر إلى أننا سننقد البحوث التي لا تقوم على أساس نظرى.
- وحتى نساعد المطمين على نقد ما يعرض لهم من بحوث نورد فيما يلى عددا من الأشلة لتوجهم لكيفية الحكم على قيسية بحث ما:
- هل يبدو أن موضوع البحث، مهما كان محدودا، سيكون عونا على حل قضية
   هامة، أوعلى حل مسألة نظرية؟
  - \* هل صيغت المشكلة في عبارات واضحة وخالية من الغموض؟
- \* هل نست مراجعة الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث يطريقة ملائمة؟
- « مل كان لدى الباحث هدف أو أهداف واضحة تلله على أى الحقائق ذات صلة وثيقة بالموضوع، حتى يسمى للحصول عليها؟
  - \* هل صيفت الفروض التي يرجى اختبارها بوضوح؟
  - \* هل تم إيضاح المسلمات، التي بنيت على أساسها الفروض؟
- « هل ذكرت النتائج التي تترتب على القروض بوضوح، حتى لا يكون شك فيمما
   بحرى اختياره؟
- إذا لم تذكر أى فروض فهل يبدو أنه كانت لدى الباحث فكرة عن الكيفية التي ترتبط بها المتغيرات، وأنه يسير في البحث، مسترشفا بهدف ما؟
- \* هل صيفت المتغيرات المستخدمة في البحث بمبارات مجمل قياسها قياسا دقيقا ممكنا؟
  - \* هــل أســفر استخدام أدوات وأساليب القياس عن معلومات صادقــة يوثــق بها؟
    - \* همل يعطى تخطيط البحث بيانات توفر معلومات ضرورية لاختيار الفروض؟
      - \* هل بالغ الباحث في التعليم من عينات صغيرة وغير ممثلة ؟
- هـ طل التحليل مجرد أتمكاس للظروف الملاحظة أو السطحية أو أنه يفوص إلى ما بين
   المتغيرات من علاقات؟
  - \* هل قبول أو رفض الفروض متنافعه مع البرهان الأحصائي؟
- \* هل ذكرت العوامل التي يمكن أن تكون قد أثرت في النتائج، والتي لم يمكن
   التحكم فيها ؟ وهل كان هذا بوضوح ؟

#### المادر والهوامش

- ١ عبد الباسط حسن، أصول البحث الاجتماعي، (القاهرة ، مطبعة لجة البيان العربي،
   ١٩٦٦ عن ص٠٠ ٣٥.
- ك. لوڤيل وك. س. لوسون، كيف نقهم البحث التربوي، ترجمة: ايراهيم بسيوني
   عميرة، (القاهرة، طر المارف، (١٩٧٩)، الفصل الثاني.
- ٧- عبد الباسط عبد المعلى وعادل الهدارى، في النظرية المعاصوة لعلم الاجتماع،
   (الأسكندية طر المرفة الجامية، ١٩٨٦)، ص ١٣.
  - ٣- الرجع السابق، ص ص ١٣- ١٤.
- محمد على محمد، علم الاجتماع والنهج العلمى، (الاسكندرية، دار للسرقة الجامعية، ١٩٨٣) ص ٥٥- ٦٥.
  - ٤- الرجم السابق، ص ١٤.
- صمير نميم آحمد، النظرية في علم الاجتماع، (القسامرة، دار المارف، ١٩٧٩) ط٢،
   ص ص ٣٣- ٣٥.
  - محمد على محمد، علم الاجتماع والمنهج العلمي، مرجع سابق، ص ص ٥٩-٦٩.
    - عبد الباسط عبد للعطى وعادل الهوارى، مرجع سابق، ص ص ١٥ ١٦.
- آب ك. لوقيل وك. س. لوسون، كيف تفهم البحث الدووى، مبرجع سابق، ص ص
   ۲۸ ـ ۲۸ ـ ۲۸ .
- لويس كوهين ولولونس ماتيون، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والعربوية، ترجمة: كوثر كوجك ووليم عبيد، (القاهرة، الدار العربية للنشر، ١٩٩٠) ، ص ص ١٠٠ -١٥٠.
  - محمد على محمد، علم الاجتماع والمنهج العلمي، مرجع سابق، الباب الثاني.
- ٧- ك. لوڤيل وك. س. لوسون، كيف نفهم البحث التوپوى، منزجم سابق، س ص
   ٣٠-٣٠.
  - ٨- المرجع السابق، ص ص ٣٣-٣٥.

# الفصل

# الثانى

المنهج التاريخى بين الذاتية والموضوعية

- ماهية التاريخ
- ا فلسفة التاريخ
- □ مدى علمية منهج البحث التاريخي □ الطرق المستخدمة في منهج البحث
  - التاريخى
  - 🗖 أهمية دراسة تاريخ التربية
- 🛘 منهج البحث التاريخي كمنهج
  - لدراسة تاريخ التربية
- الملاحظات حول الدانية والموضوعية
  - فى دراسة تاريخ التربية

# الفصلالشانس المتهج التاريخي بين الذاتية والوضوعية

# أولاً : ماهية التاريخ

هناك تعريفات كثيرة حول مفهوم كلمة تاريخ "History" فلقد كانت تعنى في القدم سرد الروايات والحكايات والأساطير ولقد شاع هذا الفهوم في عصر اليونان والرصان. ومع إختراع فنون الطباعة والتصوير أرتقى هذا المفهوم إلى فن تسجيل الحوادث والأخبار ورصد سير الأبطال والزعماء والقادة. إلا أن هذه التعريفات – على الزعم من وجاهتها يعوزها الدقة والأمانة والعلمية. وأصبح التاريخ ينظر إليه على إغتبار أن المام الذى يرصد حركة تطور الشعوب وتقدمها وليس الأفراد. وحركة تطور الشعوب والمجتمع الحيس الأفراد. وحركة تطور التلوب والمجتمعات من المجتمعات المدائبة المشاعبة إلى عالم اليوم .. فالتاريخ هو مرأة لتطور الواتع الماش والمجتمع وحركة الصراع بين القوى المنتجة في المجتمع وكما القوى المسيطرة على وسائل الإنتاج – على إعتبار أن من يملك – يستطيع أن يسيطر وأن يمخل المراء. وأن يدفع بمحبلة المجتمع منحو خقيق أهدافه ومصالحه.

ومن ثم أصبح التاريخ يهتم أولاً بفهم الإنسان وتطوره... وذلك من خلال حركة المجتمع الإنساني.. وأحد التاريخ أيضاً بمحاولة ربط العلل بالمعاولات والأسباب بالمسبات وأن يجعل من كل الواقع المشعب والمترابي الأطراف شيئاً له نظامه وإنسجانه إضطراراً وإلزاماً بحكم التسلسل والتولد المنطقي. فالتاريخ بناء منطقي لعالم الإنسان، وإن كان الأمر كذلك فإنه ينبغي كي يكون البناء متين الأسس وفي مأمن من مزالق الخيال - أن الايهمل مؤرخ التاريخ أي مظهر من مظاهر الواقع، إذ هلما الإغفال قد يودي إلى عدم الفهم حيث أنه يستجل علينا فهم الإنسان فهماً صحيحاً - والإنسان كل الانفهمه مالم نعن أيضاً بحياته الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والتشريعية والمقاتلية والأدبية والمقاتدية والمؤدبية والمقاتلية والأذبية والمقاتدة والرحماعية والمياسية والتشريعية والمقاتلية الأرابية المرحم يلانية يما أناء رسالة التاريخ، وحتى يتمكن من أداء رسالة التاريخ، وحتى يتمكن من إدائيا التاريخ في تشعب

مستمر كلما إزداد موضوع بحثه تعمقاً وإنساعاً وكلما إزداد وضع الإنسان تعقداً، أي كلما إزدادت إنسانية الإنسان تكاملاً على مر التاريخ وبفضله.

إذن هناك حركة جعلية بين الإنسان والتاريخ. فالتاريخ يضع الإنسان ويكيفة والإنسان هو الذي يصوغ التاريخ وبعموره. لولا الإنسان لما كان هناك تاريخ. وهكذا يصبح التاريخ وعاء لحركة تقدم جعلية يتوق الإنسان من خلالها، ويفضل الإنتصار على تناقضاته المتجسمة في إجهاضات الحضارة المتثالية، إلى إنسانية أكمل فأكمل. هذة الحركة الجعلية توجه الإنسان بلاريب. ولكن هذه الحركة، في نفس الوقت ، لم يكن ليكون لها جنود لولا الإنسان فو اليد والرؤية والمقل، لأن الإنسان هو نقطتها المركزية ومحركها الدافه لنا.

ويتفق ذلك مع تعريف بن خلدون عالم الإجتماع والفيلسوف والمؤرخ العربى وحقيقة التاريخ إنه خير عن الإجتماع الإنساني، الذي هو علم عسران العالم، ومايعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال مثل الترحش والتأنس والعصبيات، وأصناف التقلبات للبشر بعضهم على بعض وماينشاً عن ذلك عن الملك والدول ومرتبها ، ومايعدات البشر بأعسالهم ومساهيهم من الكتب والمماش والعامل والعمنائع وسائر مايعدت في ذلك العمران بطبيعته من الأحوال (۱) ويهد بن علدون أن يجمل من التروش أداه كشف عن سر الإجتماع الإنساني وعن خروج هذا الإنسان من «التوحش إلى التأسر» بفضل الصراع الجللي الذي يعبر سبيله ، عبر على متجددة نحو أسان أكمل ، عن طريق الرقي المشمر لنا شيع حماً.

وفى لفتنا المربية تأتى كلمة التاريخ والتأريخ والتوزيع والإعلام وتاريخ شيئ من الأشهاء قد يدل على وقته الذي ينتهى إليه، مضافاً إليهما ومع خلال هذا الوقت حوادث ومانع، ويقول السخاوى إنه من يحث عن وقائع الزمان من حيث تعيين الوقت وموضوعه الإنسان والزمن.(٢)

وكلمة تاريخ في لغتنا هي المقابل لكلمة History في اللغة الإنجليزية وكلمة History في اللغة الفرنسية، وكلاهما مشتقان من الكلمة اليونانية History بمعنى التعلم أو المشاهدة أي كل مايتعلق بالإنسان منذ بدأ يترك اثارة على الأرض.

ولقد استعمل أرسطو كلمة اهستوريا، بمعنى السرد المنظم لمجموعة من الظواهر

الطبيعية مواء جاء ذلك السرد وفقاً للتسلسل الزمنى أم جاء غير ذلك، ولايزال هذا الإستعمال شائماً فيما نسميه التاريخ الطبيعي، وقد تدل كلمة وتاريخ، على مطلق مجرى الحوادث الذي يصنعه الأبطال أو تصنعه الشعوب<sup>(٢)</sup> وزمن لانستخلم كلمة تاريخ الآن إلا في حالة السرد المرتب زمنياً وفي المجنى المام صارت كلمة تاريخ تعنى مافي الإنسان، ولهلما وضع لها الألمان كلمة تحمل نفس المعنى وهي Geechichte المشتقة من الفعل الألمان كلمة تحمل نفس المعنى أواقع أن كلمة تاريخ تعنى مجموعة الأحداث التي وقعت في الماضى، والتي تقع حالياً، ثم التنبؤ على هدى ذلك وفي ضوئه بما سوف يقع مستقبلاً.

ومفهوم هذه العبارات يقطع بأن التاريخ يتناول الماضى والحاضر والمستقبل، وذلك ليس من خلال سرد الحوادث أو سير الأبطال أو تسجيل الوقائع، ولكن من خلال ليس من خلال سرد الحوادث أو سير الأبطال أو تسجيل الوقائع، ولكن من خلال حركة تطور المجتمع الإجتماعية وحركة نشؤه ولوتقائه من خلال المعراع الدائر بين قوى الإنتاج وومائل الإنتاج والملاقات القائمة بين من يتنجون ومن لاينتجون، حيث أن كل من هذا لقبوى تخاول البقاء بالسيطرة على الأخرى وفرض نفوذها عليها وفي ثنايا هذا يظهر الأبطال والزعماء والقادة الذين تنفعهم طروفهم الإقتصادية والإجتماعية إلى محاولة توسده والتنايخ هو رؤية كل هذا ومحاولة رصده والتنائل بالمستقبل له من خلال معرفة الماضى ودوامة الحاضر.

ومن خلال ماسبق نستطيع أن نصل إلى مايلي :(1)

# – موضوع التاريخ :

كأى علم آخر من العلوم – هو الكشف عن نوع معين من الحقائق والعلاقات والصراع القائم بين الإنسان وقوى الإستغلال في المجتمع ومحاولة الإجابة على الأسقلة التى تتعلق بما بلملته الإنسانية من جهود منذ كانت في سبيل تطورها ورقيها.

#### أما طريقة التاريخ :

أو منهج البحث فيه فهو تفسير الوثائق، والوثيقة هى الشئ الذى يرجع إلى زمان ومكان ممينين، وتحمل معلومات ذات طابع خاص، يفكر المؤرخ فيه ويعمل على تفسيره.

#### أما هدف التاريخ :

فهر في عبارة موجزة – وقوف الإنسان على حقيقة نفسه ولست أعنى بذلك مجرد معرفته بمعيزاته الشخصية التي تفرق بينه وبين غيره من الناس، وإنما أعنى أن يمرف الإنسان طبيعته كإنسان، ومايستطيع أن يعمل وأن يقدم لبنى جنسه وهذا غير ممكن إلا إذا عرف الإنسان ماذا فعل في الماض وماهي الجهود الذي بذلها فعلاً. وإذا فقيمة التاريخ ترجع إلى إنه يحيطنا علماً بأعمال الإنسان في الماضي ومن ثم بحقيقة هذا الإنسان.

# ثانياً : فلسفة التاريخ

حين تتحدث عن التاريخ كما سبق أن أوضحنا فإننا نعنى تطور المجتمعات والشعوب من الحالة البدائية والمشاعبة إلى عصرنا الحالى، ومع دواسة كل التغيرات والتقلبات الإنتصادية والسياسية والإجتماعية. وحين نتحدث عن الفلسفة فقصد بها موقف الإنسان من الحياة، موقفه من الكون ومن الخالق، أى أن الفلسفة تعنى في جملتها تضير الحياه ومحاولة الإجابة عن التساؤلات الكبرى ولكن ماذا نقصد بفلسفة التاريخ إننا نقصد بها تاريخ الإنسان لإنه الكائن الواعى الوحيد بين للوجودات، ولهنا فلا محل للحديث عن فلسفة التاريخ بالنبية إلى غير الإنسان. والإنسان بدوره تاريخي ، بنظرية إنمان ولمكنا يصم عن الرئيط كل نظرية في التاريخ بنظرية الزمان ولمكان.

#### ١ - هل للزمان بداية ونهاية :

من أجاب بالإيجاب إنقسموا إلى فريقين:(٥)

(أ) فريق حسبوا هذه المدة وفقاً لأحداث ومقاصد معينة، وهو فريق أصحاب النظريات الدينية في الزمان وفي التاريخ الذين ربطوا الزمان بالخلق الأول وبمصير الإنسان في الدنيا وبنهاية يرتبط بها حساب وعقاب ولواب ومن أبرز عمليه وليلون ٢٥ق. - ٥٠ بعد الميلاده بالنسبة إلى الههودية، والقديس أوضطين - ٣٥٤-٣٤٣٠ بالنسبة إلى المسيحية وابن خلدون (المتوفى في سنة ٨٠٨هـ) بالنسبة للإسلام.

(ب) وفريق ربطوا تلك المدة بأحداث فلكية وكونية، بممزل عن كل المماتى اللينية كما هو النال لدى علماء الفلك والإنتروبولوجيا الفلسفية وعلماء الحياه ومن حدا حدوهم من المؤرخين المتأثرين بالعلوم الفيزيقية والطبيعية مثل رينان Renan (يا10 - ١٩٩٣). (١٩٩٩-١٩٩٣)

# ٧ - هل للتاريخ مسار واحد، أو التاريخ دوائر ؟

نمن قالوا بالأولى تصوروه معرضاً للروح المطلقة وهى تفض مضمونها على مر الزمان اللامتناهي، وأبرز ممثلي هذا الإنجاه هيجل Hegel (۱۸۳۱–۱۸۳۱) ومن قالوا بالثانية تصوروه دوائر اما مقفله وهي الحضارات المختلفة، أو دوائر يفضى بعضها إلى بعض ولها عودات Ricorso وبالفكرة الأولى قبال اشبنجلر (١٩٨٠-١٩٣٦)، وبالشائية قبال فيكو (١٦٦٨-١٧٤٤). وكل من هذين التصوريين مثالي وهناك تصور مادى سوف تعرض له فيما بعد.

# وفي داخل هذه الإطارات العامة أثيرت مشاكل فلسفة التاريخ وهي :

- إلى نظرية النسبية في التاريخ وبخاصة مايتطق منها بالقيم فأنضت إلى نظرية ودلتاى بدلاً (1911 1910) وبدلتاى بدلاً في نقد المقل التاريخي (1911 1910) وبدلتاى بدلاً فلسفة التاريخ المصارة، ونظريات إشبنجار في نسبية القيم إلى الحضارة المنبشقة فيها، وآراء ماكس فيبر Max Fiber) في الربط بين التساريخ والإجتماعي، ومافعيت إليه الملاية التاريخية عند كارل ماركس Karl Marx من الربط بين (1004 1000) من الربط بين الإقتصاد المادى والتاريخي، وماقال به كارل مانهايم Karl Manehiem من إجماعية المعرفة وآراء بند توكرونشة (1007 1000) في التاريخية المطلقة.
- وثانيهما مشكلة العلمية في التاريخ وتندرج غمتها الاشكالات والخواطر التي فعلت بها دراسات تويني وكارل بوبر Karl Popper .
- وثالثهما مشكلة التقدم والتخلف في مجرى التاريخ : هل هناك خط للتقدم يستمر
   قدماً أو تقدم وثم تخلف دون قاعدة ولاقانون، ومامن فيلسوف في التاريخ إلا
   وتعرض لهذه المشكلة أما إلماماً وإما تفصيلاً .
- \$ ورابعهماً إمكان التنبؤ بما سيكون عليه التاريخ. وفي هذا ذهب البعض إلى التفاؤل والبعض الآخر إلى التشاؤم، والبعض الثالث رغم إنه بمعزل عن كليهما وله تنبأ يتبؤات موضوعية غير تقويمية.

### أولاً : التفسير المثالي للتاريخ :

على الرغم من التطور الذي لحق بعلم التاريخ خلال القرون السبعة عشر الماضية، وكذلك في القرن الشامن عشر إلا إنه كان هناك شبه إجماع من العلماء والفلاسفة والمؤرخين على تفسير التاريخ تفسيراً مثالياً وظل هذا حتى النصف الأول من القرن التاسع عشر، وسوف نخار بعض علماء التاريخ في العصر الحديث لتعرض لآرائهم. (١٦)

#### ۱۸۰۳-۱۷٤٤) Johonn G. Hereder چوهان جوتفرید هیردر

الذى يعتبر بحق مؤسس المدرسة الأمانية في علم التاريخ. وتقوم فلسفة التاريخ عند هير على القول بأننا لابد أن ندرس الماضى لنفهم مشاكل اليوم والغد، وقد شابه ابن خلدون في تشبيه الجمعاعات الإنسانية بالخلوقات الحبة وقال بأن لها هي الأخرى أهماراً من الطفولة والمسبوة إلى الشيخوخة، وأبدى ذكاء بعيداً في فهم التاريخ الأوربي المناصر، وقد قال أن المؤورخ بنبغي أن فيحس، المعسر الذي يؤرخ فيه إحساساً مباشرة وابتكل في المنة الألمانية هو Einfnehlen وقال أن هذا الإحساس المباشر هو وابتكل للنك فعلاً في المنة الألمانية هو Einfnehlen وقال أن هذا الإحساس المباشر عنه خاصاً، وهو ممن قالوا بأن المؤرخ الحق هو الذي يتعليم أن يكون فكرة أو صورة عامة كناصاً، وهو ممن قاراء عن فلسفة تاريخ الإنسانية أن التاريخ يخضع لقوانين كتلك التي تخصع لها الأشياء والطبيعة وقد قال بأن التاريخ يسير في خطر تقدمي واحد وتخدث عما سماه التوازن الماخلي للجماعات وأن كل جماعة حية سليمة ينبغي أن تخافظ عما سماه التوازن وأن الإضطرابات والفوضي وعهود الظلم والتأخر تنج عنها فقفان هذا التوازن مؤت بأن الإنسانية متصل يوماً ماعن طريق الفمل والتجرية إلى حالة من التوازن تبع أنها المنالة والنظام.

#### ۲- ليوبولد فون رانكله Leopold Von Ranke - ليوبولد فون رانكله

كان رائكله عميق الإيمان بالمسيحية على المذهب الموثرى (المروتستانتي) وكان مثالياً على مذهب وفيختهه وتأثر بإنجاه هيردر نحو الإعتراف بالجانب الإنساني أى البشرى في التاريخ وقال بفكرة التطور المضوى للجماعات وكذلك بأهمية العامل الفردى في توجيه الأحداث، ولكنه أنكر إستخدام التاريخ للعظمة والعبرة، وهو مذهب مؤرخى الغرب ومعظم مؤرخى القرن الثامن عشر في أورنا، وقال أن التاريخ ينبغي أن يدرس للذته لا كوسيلة للتعليم والتهذيب.

وأهم ماتميز به رانكله ودعا إليه قوله بأننا ينبغي قبل كل شيئ أن نعرف الأحماث والأحوال الماضية كما كانت بالضبط، ودفعه هذا إلى الإهتمام بالوثائق ومخلفات الماضي إهتماماً بالناً. فلكن نعرف عصراً ينبغي أن نراه في الأصول التي كتبت خلاله لا تلك التي كتبت عنه وأى شيع هو أصدق من الوثائق الرسمية ومكاتبات الدول والأفراد وسجلات الحكومات والكنائس والمذكرات الشخصية وقد بلغ من حماس راتكله وتلاميذه لهذه الأصول أن إنتشروا في الأرض يبشون في كهوف المخفوظات ووفوف الأحيرة باحثين عن الوثائق في حماس جمل الدول والإمارات والكنائس وغرف التجارة وبيوت الاشراف تهتم بتلك الأضابير وتنظيمها فنشأ علم الوثائق وأنجلت قواعده تستقر وقامت دور المحفوظات وجماعات السجلات في أوربا كلها وأقبل طلاب التاريخ يدروسونها وكأنهم كما قبل يؤمنذ نيران تقضى الليل في قضم صفحات الكتب، وكان كتابه الأول المسمى قتواريخ الشعوب اللاتينية والجرمانية والراز جديد من التأليف التاريخ يقوم على الإعتماد على الأصول.

والنظرية الأساسية التي جاء بها هى قوله بأننا ينبغى أن نصور الماضى كما كان بالضبط وهى غاية عسيرة كل العسر لم يوفق إليها هو نفسه فى الكثير من كتبه ثم إننا لانعرف كيف كان الماضى بالفعل هل نعكم إذا كان المؤرخ قد وفق فى تصويره دقيقاً أو لم يوفق، ولكن مذهبه دفع بالمؤرخين إلى الإنصراف عن التصورات المشالية أو التخيلية للماضى والبحث عن الحقيقة كيفما كانت على قدر ما تسمفهم ملكاتهم.

ويجدر بنا هنا أن نشير بأكبر ناقدى وانكله ويعقوب بوركارته (١٨١٨-١٨٩٨) الذى تتلمذ على يد وانكله وتخرج عليه في برلين وقد نفر من جمود وانكله وقضائه على الجانب الشاعرى للتاريخ ولقد كتب ثلاثة كتب في التاريخ على المذهب الجديد وهي : عصر قسطنطين الكبير (١٨٥٣) وحضارة عصر النهضة في إيطاليا (١٨٥٠) ورضارة عصر النهضة في إيطاليا (١٨٥٠ الملات في الدينخ المائي وكلها كتب تجمع بين المنهج التاريخي الدقيق إلى جانب الإحساس الإسلامي والجمال.

### ۳- هیجل Hegel (۱۸۳۰–۱۸۳۰): (۲۸

ولابد من الإشارة هنا إلى العلاقة بين آراء هيجل فى التاريخ وماحققه رانكله ومعاصروه. وجدير بنا الآن بأن نلقى نظرة على مجمل آرائه قبل أن ننتقل إلى دراسة آراء مدرسة الماديين أى أصحاب القسير المادى للتاريخ.

يعتبر هبجل في جملة المثاليين اللين يقولون أن الفكر أو الفكرة أساس كل ماهو

موجود. ويستعمل هيجل هنا مصطلحاً خاصاً Monists هو الذي يمكن ترجمته أيضاً بعبارة الروح أو مايسمي في الإنجليزية Spirit .

ولكن هيجل كان يعنى به المقل أو الفكر، ولكنه ليس المقل أو الفكر الإنسانيين الماديين وإنما هو المقل الأعلى الذى يوجه الكون، وهذه الفكرة نبعت من إيمان هيجل الوليق بالمسيحية وقد بسط فكرته تلك في كتابه عن روح المسيحية وهو بيرى في المسيحية أو روح المسيحية كاناه على المناسكية أو روح المسيحية كان هيجل الكنيسة والدواة والحياه، والتقى والفضيلة، هذه الثنائية المسيحية كان هيجل يراها في الكون كله. وقد كان الفكرون المادين يقولون أن الفكر يسكم الدنيا فكانوا بهلا يعطون المقل الإنساني أكثر ما يستحق أو يستطيع، وكانوا بذلك واحديمين عميزين يخطف واحد Oct تناكيا يؤمن بأن هناك عنصريين متميزين يخطف طوح كل منهما عن الأخر وهما الروحى والمادى وهما يجمعان في روح أو فكر واحد Oct كل منهما عن الأخر وهما الروحى والمادى وهما يجمعان في روح أو فكر واحد Oct المقال المالق.

ففلسفة التاريخ عند هيجل بناء على ما سبق هى سعى الجماعات الإنسانية للإنتقال من حالة الهمجية والوحثية إلى مستوى الدولة ذات النظام والقانون، وقد وقق هيجل فى ميدان فلسفة التاريخ توفيقاً جعل النام بضمونه دائماً فى عداد المؤرخين. والفضل كان هيجل مؤرخاً واسع الفهم والإدراك للتاريخ بوفضل هدا الإدراك وصل بفلسفة التاريخ على مذهب المثالين الذي يؤمنون بالفكر والمقل المطلق الذي يسير الأحداث فى الكون ويعتبرونه مثالاً أو متلاً أعلى، وأن التاريخ على هذا الإعتبار ان هو الأحماء طوية مؤلة مقدرة بقدر يأخذ فيها كل حادث أو ظرف مكانه ومبرواته على ضوء مسار التاريخ فى مجموعة وقد أهتم هيجل إعتماماً خاصاً بالتطور الإنساني للدولة وهنا يتفتى هيجل مع راتكله الذي قال أن الدول أفكار الله بوريد بذلك إنها تقوم بتقدير الله سيحانه.

ولكن مثالية هيجل لانعين الإنسان على نفسير الحركة المائمة للتاريخ إنها ترضى الفليسوف أو الفعل الفلسفى الذى يفتنه منطق هيجل الدقيق، وطويقته فى الجلل الثى تكشف عن ذكاء خارق، ودقة ذهن لاتجارى ولكننا عندما ننتهى من إستيعاب مذهبه رنفهم أن الفكر أو الفكرة أو العقل المطلق أو المثال هو كل موجود أو روحه بتعبير أدق، رأن المادة نفسها ليست إلا صورة من صور وجود المقل المطلق أو الفكر، نجد أنفسنا قد خرجنا من ميدان التاريخ تماماً، وإننا عاجزون عن الإستفادة من هذا التفلسف الرفيع في فهم أى حادث كبير من حوادث التاريخ. أن الفيلسوف يجد متمة كبرى عندما يجد هيجل يقول: أن التاريخ إنما هو تفسيح ذلك العبقل الكونى (المطلق) وإنبساطه في الزمان. ولكن المؤرخ لاينرى ماذا يفعل بهذه العبارة.

ولقد قال هيجل أن فلسفة التاريخ هى التاريخ منظور إليه بذكاء وبالفعل برى القارىء لكتاب هيجل في فلسفة التاريخ إنه نظر إليه بذكاء خالص. نظرات بالفة المعدق على حضارات العصور القديمة، ولكنه عجر تماماً عن إدراك العوامل التي أدت إلى سقوط روما مثلاً. وهذا هو الذي جمل فوانكلهه ومدرسته يجهدون أنفسهم في جمع الوائل والخلفات والمحفوظات ودراستها بعناية، باحثين عن العوامل التي حركت تاريخ البشر شأنهم في ذلك شأن المحقق البحائي الذي يفحص كل صغيرة وكبيرة يمثر عليها في مسرح الجريمة بحثاً عن أدلة توصله إلى الحقيقة ثم يعد ملفاً كاملاً للقضية ويضمه بين يدى القاضي والقاضي هنا هو القارئ الذي يهبلك في قراءة مؤلفاته للمؤرخين الذين القوا على مذهب وانكله متأثرين بمثالية هيجل وأتقلوا كشبهم بهوامش وإشارات إلى المراجع تزيد حجماً على النص نفسه ولايصل في نهاية الأمر إلى حقيقة الوائمة التاريخية التي يقرأ عنها.

## ثانياً : التفسير المادى للتاريخ : (٨)

ولكن نفراً من المؤرخين إنجههوا من أول الأمر إنجاها مادياً في دراسة التاريخ وظسفته إذ إنهم أعتبروا الإنسان كغيره من الكالتات الحية الطبيعية يسمى إلى رزقه وحماية نفسه وجعلوا رأيهم منصبا في البحث عن الموامل الداخلية التي تدفع الإنسان أو الجماعات البشرية إلى الحركة وكلها في نظرهم عوامل مادية. أي إنهم نظروا إلى التاريخ وكأنه فرع من فروع التاريخ الطبيعي فكانت مؤلفاتهم أكثر واقعية وأقرب إلى حقيقة الواقع وهؤلاء هم الماديون الذين تركوا جانباً العامل الروسي أو الدين أو الفكر ونظروا إلى المادى وحده فعرفوا بإسم الواحديين Monists أو أصحاب المذهب الواحد بخلاف المثاليين أو الثنائين الذين فسروا حركة التاريخ على أنها بحث عن التوازن بين توجيه المقل للطائل الرفيع ونزعات البشر. ولن نستطيع دراسة جميع أولتك الماديين ومذاهبهم فذلك مطلب يطول ومناتقى بالظاهريين منهم الذين يحددون معالم الطريق إلى المادية التاريخية التي توجد في كتابات كارل ماركس وانجلز وسان سيمون.

## ۱ - سان سيمون Saint Simon (۱۷۲۰-۱۷۲۰) وما رسته :

يمتبر من ألمع رجال الفكر الثوري في فرنسا بل أوربا كلها عاش سان سيمون فيما بين سنتي ١٧٦٠-١٨٢٥ فهو من الممهدين للثورة الفرنسية وصانعي قلسفتها، وهو يحسب في العادة بين علماء الإجتماع الإقتصاديين. وهو نفسه كان يقول أن ميدانه هو الفيزياء الإجتماعية وكان يحسب إنه يستطيع تحليل المجتمع تخليلاً فيزيقياً بأن يجعل من التاريخ علماً يقيناً كغيرة من العلوم الطبيعية. ولكي يصل إلى ذلك عكف على دراسة تاريخ أوربا منذ سقوط الإمبراطورية الرومانية. وأهتدى إلى أن هذا التاريخ يتلخص في صراع متصل بين العاملين (من زراع وصناع) ويسميهم بالطبقة الثالثة والطبقتين الممتازنين اللتبين تستفيدان من جهود العاملين وهما طبقة النبلاء (الملوك ورجال الإقطاع) وطبقة كبار رجال الدين والاكليروس وقد أبدى سان سيمون ذكاء بعيداً في دراسة تلك وشرح لنا كيف أن الملوك أيدو الطبقة الثالثة في صراعهم مع أمراء الإقطاع خلال العصور الوسطى ومن مظاهر هذا التأبيد تلك الحقوق التي منحوها لسكان المدن من تجار وصناع الذين كاتوا يكرهون إمراء الإقطاع الذين كانوا يستغلونهم وكانت نتيجة ذلك ظهور المدن الصناعية الغنية وسكاتها وهم البورجوازين اللبن تزعموا الطبقة الثالثة في نضالها مع أمراء الإقطاع ثم قادوها بعد ذلك في صراعها مع الملوك (الثورة القرنسية وما تلاها).

وبذلك يكون سان سيمون أول من تبه إلى أن صراع للصالح الإجتماعية أو مصالح الطبقات الإجتماعية هو السبب الرئيسي في الحركة التاريخية وأول من تنبه إلى حرب الطبقات وحرب للصالح ودورها الكبير في حركة التاريخ.

رقى هذا الطريق مار أحد نبهاء وتلاميذ سان سيمون وأوجستان تيبرى .A.J. ( منهاء وتلاميذ سان سيمون وأحداث الثورة الفرنسية وتخمس لمبادئها محمساً شديداً إستهواه نظسام الكومسون، ما المحمسان المدارية المستهواه نظسام الكومسون

Parisienne أى الحكومة المحلية الإشتراكية التى قامت فى العاصمة القرنسية الثناء الثووة وهى أول جحربة فى تنظيم الحكم على أساس إشتراكي متطرف، فأخذ يدس تاريخ جمهور الناس أو مايسمى بالعلبقة الثالثة وألف فى ذلك كتاباً من أربعة مجللات سماه المجموعة والتق غير منشورة عن تاريخ العلبقة الثالثة، فسر أمس الإنتاج ومصدر الثورة، وإنها كانت دائماً فى كفاح مع الطبقة العاملة هى المستبدة للوصول إلى حقوقها وهاجم الفكرة القائلة بأن التاريخ من صنع الأبطال المستبدة للوصول وتساعل: «أربعال وتساعل: «أربوت أن تعلموا على وجه الصحة من الذى أنشأ وعظماء الرجال وتساعل: «أربوت أن تعلموا على وجه الصحة من الذى أنشأ أيسا بالفعل أولتك هم أصحاب فكرته الأولى وإرادة المصل من أجله، وهم أصحاب الفضل الأكبر في عظمة وعلى هذا الأساس لايكون وليم الفاخ يطل المنو الدي والزمان الفقراء في شمال غرى فرنسا اللذي دفعتهم حاجتهم إلى الأرض إلى الإندفاع نحو إنجلترا بالمنزي فيسع، من منال غرى فرنسا اللذين دفعتهم حاجتهم إلى الأرض إلى الإندفاع نحو إنجلترا باحين عن مجال حيوى فسيع، وهنا فقط تصد وليم لقيادتهم .

وبذلك فلقد كانت هناك إرهاصات أولى غاولة تفسير التاريخ تفسيراً مادياً على يد سان سيمون وجماعته، أى أن هذا التفسير لم يرقى إلى مستوى الكمال الذى يصبح بنظرية محكمة القواعد والشروط - إلا إنها كانت محاولة على الطريق... إستكمل بعد ذلك ماركس هذا التفسير ووضعه فى شكله النهائى وصاغه وفق فلسفته فى ذكله النهائى وصاغه وفق فلسفته فى ذكله النهائى وصاغه وقق

#### ۲- کارل مارکس Karl Marx کارل مارکس

يرى ماركس أن التاريخ تحكمه قوانين أساسية في سيره وتطوره وهذه القوانين هي التي تشكل المنهج الماركسي في تفسير التاريخ .

القانون الأول : التغير من الكم إلى الكيف :

إن التغير الحادث في جميع الظواهر الطبيعية والإنسانية هو التغير من الكم إلى الكيف، ويتم ذلك التغير طفره إذ لايعرف حد فاصل في تدرج التغيرات الكمية عندما يستحيل الكيف إلى كيف آخر، فإنتقال الماء إلى ثلج أو إلى بخار بإنخفاض أو إرتفاع تدرجى في درجة الحرارة إنما يتم طفره دون تدرج في عملية التحول، فالتغير التدريجي في الكمية لايصاحبه تغير تدرجي في الكيف، كذلك تحول مادة كيمائية إلى أخرى ذات خصائص متياية في عملية التفاعل الكيمائي ونفس الشيء في إتصهار الممادن وفي همول الحركة إلى حرارة أو الحرارة إلى حركة فهناك دائماً طفره في التحول من كيف إلى آخر.

إن هذا التحول المفاجىء ليس فى عالم الطبيعة نحسب ولكته كللك فى عالم الإنسان، بل أن ظهور الإنسان نفسه طفرة، أى أن هناك شولاً جذرياً كيفياً فى تطور الكاتئات الحية الذى يبدو من الناحية الكمية تدريجياً، ولقد سبق أن أشار أرسطو إلى أن تغيراً تدريجياً طفيفاً تستحيل عنده الفضيلة إلى دفيلة، ولقد أشار نابليون إلى أن أثنين من المماليك يقلبان ثلاثة من الفرنسيين ولكن ألفا من الفرنسيين يهزمون ألفا وخمسمائة من المماليك، إن هذا التغير المفاجىء أو الطفرة في عمن ناحية حصيلة تغير كمى تدريجى ولكنها من ناحية أخرى تغير كيفى مفاجىء نحو الوضع الجديد حيث تدريجى ولكنها من ناحية أخرى تغير كيفى مفاجىء نحو الوضع الجديد حيث حضيفة الجرز فجأة أوضاع

### القانون الثاني : تداخل الأضداد وصراعها : (٩)

ليس العالم جزئيات متدراة قائمة بلذاتها، ولكن كل ظاهرة تشكل وحدة عضرية يكمن التنافض فيها إذ هي الاتفير بسبب علل خارجه عنها بل كمية التنافض والسراع في أعماقها وذلك هو سر التطور، فالتناقص هو القرة الحركة للتاريخ العلبمي والإنساني مماء وإنكار ذلك يعني افتراض سكون الكائنات وموتها بل أن الحركة الآلية البسيطة لائتم إلا بوجود الأمتداد: فعل ورد فعل، جذب ودفع، قوة طرد مركزية وقوة جلب مركزية بل حتى داخل اللوة: نواه موجعة وإلكترون سالب، ويصدق على عالم الطبيعة هو أشد وضوحاً في الحياة المضرية فهضم الغذاء وتعليله معناه أن شيئاً هو كلا فأصبح غير كذا بل أن هناك جوانب متنافضة في العلوم المعلية كالرياضيات والنطق فالمحيات المتناهية في الصغر تنطبق على المناقض لأنه

كمية لامعقولة ويستخدم المستدل في المنطق والتحليل والتركيب معاً وهما عمليتان متضادتان.

وليست هذه العمليات المضادة منعزلة بعضها عن بعض ولكنها متداخلة متفاعلة ويتعلر العزل بينهما إلا في التصور الملهني فقط إذ من المستجل في عالم الواقع العصول على طرف دون وجود الطرف الآخر، ذلك أن طرفي التناقض ليسند كل منهما وجوده من الآخر. وصراع الجالبين هو المضمون الداخلي للحركة والتطور والمتناقضين يتعليمان في حقيقة واحدة، كالحياه والموت، والملاك والفلاحين، والمرجوازيين والبروليتاريا والإستعماريين والمستمرين، كلا الجانبين المتناقضين يميل في ظروف معينة إلى الإنتقال إلى الجانب الآخر، فالبروليتاريا الثارة تصبح حاكمه بعد إن كانت محكومة، وينقلب الملاك إلى مستأجرين لاأرض لهم بهنما يصبح المستأجرين مسلاك.

### القانون الثالث : نفي النفي (١٠٠ :

إن تخليل قانون أتنقال التبدلات الكمية إلى تبدلات كيفيه، وقانون وحدة وصراع المتضادات يبين لنا إنه نتيجة لعمل هذين القانونين تتم عمليه لا نهاية لها، عملية استبدال بعض المظراهر والاشياء بأخرى، وأنتقال المتضادات بعضها إلى بعض. فهل من وجود لنزعه موضوعية ما، لاتجاه ما، في هذا الاستبدال الدائم للواحد بالاخر، في هذا العسراع المتواصل بين الجديد والقديم، بين المولود والفاني؟ واذا كانت توجد هذه النواعات الموضوعية للتطور، فما هي؟!

حول هذا السؤال دار أيضاً يهدو صراع بين مختلف المناهب والنظريات. وقد اكتسب هذا الصوال دار أيضاً بيدو صداع المحتماعي. اكتسب هذا الصوار الاجتماعي. فقى فترة التطور الصاعد للرأسمالية، كان ممثلو الفلسفة البرجوازية يدينون بفكرة التقدم الاجتماعي، ويؤمنون بالانسان ويقدرته، وبامكانيه خلق عالم يسوده المقل والمدالة، لقد اعتبروا المالم الرأسمالي السائر آنذاك في طريق الحلول محل الاضطهاد الاقطاعي، والظلم الانساني، عالما يسوده المقل. كانت هذه اعتقادات تقدميه لا يمكن التقليل من أهمتها.

بيد أنه نشأت في هذه الفترة نظريات تشاؤمية تشير إلى تطور الفلسفة الرأسمالية،

وخاصة في فترة الامبرباليه، أصبحت دوافع التشاؤم أكثر قوة، وأخذ ايديولوجيو الرأسمالية يفهمون حتميه موت الرأسمالية التي مضى زمانها، كانهيار للمجتمع الانساني والثقافه الانسانية. وبرز الفلاسفة من أمثال دنيتشه، وهنهنجاره لنظريات تتنبأ د بأفول بخم اوروباه وأخذت تنتشر أفكار عن «الدورة الحالدة، وسير التاريخ إلى الوراه.

عند خليل عملية أشقال التهدلات الكمية إلى تبدلات كيفية، وصراع المتنافضات، رأينا أن التطور يتضمن في نفسه عاملاً قانونياً، الزاميا، هو النفي. فالبدلات النوعية تعنى نفى النوعية الفديمة وبدون النفى ليس بالامكان انتقال الواحد إلى الأغو. ثم أن مسراع المتضادات يتم بطفر متضاد على أخر، نما يعنى ايضاً نفى الاول وتوطيئ الأخر. ضالفنى بالتألى ليس عاملاً ثانها، مرتبطاً بعملية التطور من الخارج، بل هو مصروط قانونياً بجوهر التطور فائه. أن النفى هو نتيجة التطور عن طريق انشطار الوحدة ونشوه الحزيات والاتجامات، والقوى التى ينفى بعضها بعضاً في الظراهر والأخياء.

إن قانون نفى النفى الجدلى هو قانون التطور، لهدا فعندما يتحدث الجدل عن النفى، فهو لا يقصد أي نفى كان، بل يقصد النفى الذي يستخدم كمقدم، النفى كشرط للتطور. أن النفى في الجدل لا يعنى قول ولاه بيساطة أو التصريح عن شئ بأنه غير موجود، أو القضاء عليه بأبه وسيله كانت. إن النفى المفهوم جدلياً، والممبر عنه تعييراً صحيحاً هو هذه الدولا، التي يختوى في الوقت ذاته على وندم، أي وحلة النفى والاثبات.

لقد عكس الفن المالمي في صور ساطمه نوعين من النفي مختلفين من حيث طبيعتهما : النوع الأولى : هو النفي الهدام، الذي يتصف بالريه والشك المطلق في كل شع. والنوع الشائي : هو النفي الذي يمتسر مقدمه للانتقال إلى الاحسن والاكمل ، ويكون بمثابه مصدر للتقدم. أن شخصية الشيطان في وفاوسته للشاهر الألماني جوبه، تمثل بتفكيرها ويكل فلسفتها النفي والمارى، النفي كهدف بذاته مهما كلف النمن.

النبي أنفي كل شئ - وفي هذا تكمن حقيقتي : فكل هذه القذارة الموجودة على الأرض لا تصلح إلا لأن تنهار تخت قصف الرعود، أفليس من الافضل لهم اذن الا يولدوا أصلاً. أن كل ما يسميه الناس شراً : الرغبة في الهدم - الاعمال والافكار الشهرة أن كل هذا يشكل طبيعتي.

هنا نجد الشيطان وميفيستوفل ويتفوه بالكثير من الأفكار النقديه الصحيحة عن العالم القديم. وروح النفى الملائمة له تتصف ببعض النواحى الايجابية، اذ أنه يسخر بقوة من كل ما هو أسن وفاسد فى الكون، يبد أنه مفحم لعدم الايمان فى امكانية الانتقال إلى الافضل. أن وفاوست ينفى ايضاً، ولكنه ينفى كل ما فات أوانه وكل ما يعرقل التقدم، فهو يؤمن بالانسان وبالعقل الانسانى وهو شديد الظمأ إلى كل ما هو كامل ورائم.

وبالاضافة إلى أن النفى شرط التطور، فهو أيضاً تعبير عن مواصلة التطور وتواليه، تعبير عن الصلة بين مراحل التطور الختلفة وعوامله، بين ما يُعفى، وبين ما ينفى. وهذه أهم ناحية فى النفى. أن النفى الجدل لا ينبغى فهمه كانقطاع فى التطور، كنفى للصلات بين القديم والجديد. أن الصلات ينهما قائمة بفعل أن الجديد يولد لا من لا شيء، بل أن القديم فقط. والصلة تجد تعبيرها فى أن الجديد يتمسك بكل ما هو ايجلى فى القديم.

وعلى هذا فالقديم فى حركته الوائدة للجديد، لا يرى يكل بساطة من قبل الجديد، لا يرى يكل بساطة من قبل الجديد بل يزاح، والمفهوم الفلسفى لكلمة الازاحة يعنى، النفى والحفظ، فى وقت واحد، نفى الوضع السابق، وحفظ كل ما هو ايجابى فى الجديد، كل ما حققه التطور السابق.

وأخيراً نطرح السؤال التالى : لماذا يسمى هذا القانون الذى ندرسة بقانون نفى النفى؟!

أو لا يمكن الاكتفاء بمفهوم النفى وحدة؟ أو لا نفقد، بشكل مصطنع، صورة التطور عندما نعرض مفهوم النفى المزدوج، نفى النفى؟ جوابنا هو أن التطور الموضوعى ذاته، يحترى على هذا النفى المزدوج، ومفهوم ونفى النفى، يمكس فقط العمليات التي تتم بشكل مستقل عن وعينا.

لقد رأينا أن ما يمرز بصفه النفي، ينبدل بدورة، مع الزمن، ويتحول إلى نوعية جديدة أي ينفي نفسه. وهذه السلسلة من النفي لا نهائيه. وأن لمن الخطأ الظن بأن هذا التطور يجرى بشكل ملس وبدون تناقضات، الواقع، أن التطور التصاعدى السائر إلى الامام، عن طريق النفى، يتم بشكل تناقضى، وأن جوهر نفى النفى، أو ضرورة النفى المزدوج فى كل شكل تطورى على حدة، يتج عن الطابع التناقضى للتطور بالذات وعن مفمول قانون وحدة وصراع المتناقضات.

وبذلك يرى ماركس أن التاريخ تحكمه قوانين يدركها العقل الإنساني، وهذه القوانين حمية أى أنها نفرض نفسها لأنها ناتجة عن حركة التاريخ نفسه. وإذا أدرك الإنسان هذه القوانين إستطاع أن يقرر صوره مستقبل الجماعة الإنسانية وهذه القوانين لمنام، وإنما هي حقائق متملقة بطبيمة العمل والإنتاج وطريقة ترزيح الثروة بين المواطنين فإن الثروة تتبج عن العمل والعمل به من يعملون بأيديهم أو بملمهم ومواهيهم، فلابد أن تمود لمرته حتساً على أولئك العاملين أنفسهم فإذا أسترلى عليها منهم غير المنتجة كالإشراف أسترلى عليها منهم غير المنتجة كالإشراف ورجال الدين والوسطاء التجارين والفسارين، اختل توازن الجتمع وأصبح من الضرورى إعادة التوازن الجتمع وأصبح من الضرورى إعادة التوازن البه أما عن طريق ثورة هادئة تتم شيئاً فشيئاً بفضل إدراك أصحاب السلطان لطبيعة الأشياء أو ثورة عنيفة تخطم نظاماً المجتمع القائم ونقيم محله نظاماً

يهقرل ماركس أن الأحوال والأوضاع الإقتصادية لأى جماعة هي التي تخدد صورة نظامها وكل مظاهر حضارتها. فإنا أردنا أن نفهم نظام أى مجتمع ونظامه السياسي أو حتى طبيعة عقيدته الدينية وإنتاجه الفني والفكرى ، فلننظر أولاً إلى نظامه الإقتصادى هو الإنتاج ونوعه وأساليه وطريقة إستعمال أو توزيع ثمراته. والإنتاج نفسه، سواء أكان بدوياً بدائياً أو آلياً متطوراً لإيظل دائماً على مستوى واحد وأسلوب واحد.

فهو يتطور دائماً أو على الأقل يطور بإستمرار، أدواته وصورته وطبقة توزيعه وهذا المطور للإنتاج أى للوضع الإقتصادى يستمر وحتى مهما كان بطبطاً، وتطوره هذا هو الذى ينتج عنه تطور الجتمع الذى يقسوم عليه : وكل نظمه Super Sturcture وقوانينه وماتقوم على ذلك كله من أفكار وعقائد وآداب وفنون، وكل مايسميه الماركسيون : البناء الفوقي.

# المظهر الخارجي العلوى للمجتمع Super Sturcture :

ويقول ماركس في شرح نظريته تلك 3 أن الناس في أثناء قيامهم بإنشاجهم أبيشاجهم المجيمة ال

ومجموع علاقات الإنتاج هذه يشكل صورة البناء الإقتصادى للمجتمع أى أنه الأساس الواقعى الذى ذكرناه وهذا الظاهر الأساس الواقعى الذى ذكرناه وهذا الظاهر الخارجى العلوى الذى ذكرناه وهذا الظاهر الخارجى العلوى يشمل القوانين والنظام السياسي وأشكالاً معينة من الوعي الإجتماعي التي تسود في أى مجتمع من الجتمعات ومعنى ذلك أن الإنتاج المادى لجماعة ماهو الذى يحدد صوره نظامها الإجماعي السياسي والفكرى بعمورة عامة فليس وعي الناس هو الذى يحدد صورة حياتهم ومستواها الإجتماعي بل المكس هو صحيح صورة حياة الناس وستواهم الإجتماعي هما اللذان يحددان درجة وهيهم.

ولقد قال ماركس وهو يلفظ أنفاسه الأخيرة : ليس بين أبناء المصر من لقى مقتاً وإفتراء عليه أكثر مما لقيت، ولكن هذا المقت والإفتراء قد إستحالا بعد موته إلى قداسة وتمجيد بين أتباعه فليس بين مذاهب الفلسفة المعنيثة مذهب أبعد أثراً أو أكثر إنشاراً من الماركسية صواء رضينا أو أبينا - والتي أصبحت تشبه عقيدة يعتنقها أكثر من ثلث البشر في هذا المصر.

وبعد أن عرضنا لكلا التفسيرين في فلسفة التاريخ، سوف نعالج فيما يلي لمدى علمية البحث التاريخي.

#### ثالثاً : مدى علمية منهج البحث التاريخي

إن التاريخ في نظر «هيرودون» والذي لقب بأبو التاريخ كمان مجرد تسجيل للأحداث العامة بأسلوب ممتع. وقد أستمر الوضع هكذا حتى جاء وتوسيد بدزة ووضع أغراضاً أخرى لتسجيل التاريخ غير السلية والمتعة. فلقد رأى أن مؤرخ التاريخ عليه أن يضع أمام الإنسان صورة حقيقية صادقة بقدر الإمكان عن حوادث الماضى. وقد جعل الصدق عاملاً أماسياً في تسجيل حوادث التاريخ. لأنه كان مقتماً بأن هذا الميار يجعل التاريخ مفيداً للإنسان.

وهكذا حقق «سيدره غرضاً لقافياً يحناً من كتابه التاريخ ودراسته. وقد كان يميل إلى لون ممين بالذات من الثقافة التى تقدم من خلال الدراسة التاريخية ألا وهى الثقافة السياسية. لأن تسجيل الحوادث والأحوال السياسية في نظره كان في الكثير من المعرفة السياسية.

ثم رأينا بعد ذلك أن المؤرخوان تباينوا في أغراضهم من كتابه التاريخ فمنهم من كتب تاريخاً قصيصاً وكانت غايته المتحة فقط ومنهم كتب تاريخاً تثقيفياً وعمد إلى تقديم قدر من الثقافة التاريخية من خلال كتابته. وهكذا ظل هذين النوعين من كتابة التاريخ مع بداية القرن التاسع عشر تقرية وهذا النوع هو والتاريخ العلمي».

إن تغيراً جلرياً قد حدث لدراسة التاريخ في القرن التاسع عشر - ونقصد بذلك إستخدام المؤرخين للطريقة العلمية في دراسة التاريخ. وقد بدى لو كان هذا الحدث أدى إلى خلق نوع جديد من التاريخ. وتفسير مفهوم التاريخ نعاماً في القرن التاسع عشر حتى أطلق على هذا القرن وقرن التاريخ».

ولكن كأى شبئ جديد لقى هذا الإنجاه معارضة من النقاد الذين أنكروا أن يكون التاريخ مفهوماً علمياً. وأعتبروا أن التاريخ سوف يظل فناً من فنون الأدب. وهكذا إحفظ المؤرخون القصاصون والمؤرخون المثقفون بأهميتهم حتى القرن التاسم عشر.

إلا أن الإنجماه الجديد لإستخدام الطريقة العلمية إستمر على يد كثيراً من المؤرخين وعلى رأسهم اليوبولد فون وانكله الذي يعتبر أول من استخدم منهج العلوم الطبيعية في مقدمته التي ألفها تخت عنوان امقدمة أول التواريخ، وكان يهدف من خلال مقدمته هذه أن يصور الماضي بالضبط وبصورة دقيقة تتيح الإستفادة منه في الحاضر ثم ظهر بعد ذلك كتاب (تاريخ الحضارة في إنجلترا) لبكل H.T. Buckle وأبرز هذا الكتاب الخط الواضح الجديد لمؤلفه في كتابه التاريخ فقد كان وبكل عمتناما بأن تصوير ماحدث ليس أمراً كافياً لأن هذا التصوير يعد سلسلة من الحقائق الجزئية. والحقائق الجزئية لتاريخ الإنسان التي يتم دراستها بدقة لانزال تنقصها عملية ربط تجعل منها كلاً متصلاً واحداً. فلابد إذن من الكشف عن القوانين التي يحكم الحقائق الجزئية من أجل إستنباط القواعد العامة لها. وهذا الأمر يحدث في كافة العلوم الأخوى.

وقد رسم فهكل الأسلوب الأمثل لدراسة التاريخ بالصور العلمية. فقد رأى أنه لكى يتمكن المؤرخ من إتباع الطريقة العلمية في دراسة التاريخ فعليه أن يقوم أولا بقراءة العليد من كتب التاريخ وبعد ذلك يقوم بعملية ربط الجزئيات التاريخية بعضها بيمض ويستخلص منها قواعد عامة وبذلك يصبح المؤلف أو المؤرخ التاريخي حجة في الموضوع الذي يتناوله حيث يكون ملما بالجزئيات ولديه القوانين التي تفسر تلك الحقائق الجزئية.

ولكن رغم محاولة وبكل و لجعل التاريخ يتبع منهج العلوم الطبيعية إلا إنه لم يستطيع لمدة سنوات هو وخلفاءه من بعده أن يقتموا المفكرين بأن التاريخ يمكن أن يرقي إلى مستوى القوانين التي تماثل قوانين العلوم الطبيعية. وهكذا مضى جزء كبير من القرن التاسع عشر وبقى التاريخ يعنى لمؤرخيه و مجرد التصوير الدقيق للماضى و ولم يتحقق الحلم الذي كان يحلم به وبكل والذي يختص بمسألة إستخلاص قوانين عامة للتاريخ. إلا أن ماركس إستطاع بعد ذلك الوصول إلى مثل هذه القوانين التي سبق عرضها .

ولكن إذا أمنا النظر في فكرة «بكل» عن إستخلاص قوانين عامة تكشف عن المحقائق الجزئية للتاريخ لوجودنا إنها لم تكن جديدة. فقد قال بها قولتير من قبله ولكن بصورة أخرى وذلك عندما أسى تاريخ الحضارة في القرن الثامن عشر. فقد كان لفولتير وأتباعه من بعده مذهباً في دراسة التاريخ ألا وهو تتبع التطور في الأحداث مى خلال كل ماهو عام من الصور والأفكار والمشاعر والأعمال.

وكانت فكرة تتبع الأحداث هذا أساس فكرة ابكل، في البحث عن القوانين

بالإضافة إلى أنها كانت الخلفية الأسامية التى قام عليها مذهب وكارل لايزخت، فى مفهومه الذي يعرف وبالمفهوم التطوري للتاريخ، وذلك فى أواخر القرن التاسع عشر ونفس هذا الإصعلاح أي إصطلاح والتاريخ التطوري، يمتبر التسمية الأخرى لإصطلاح التاريخ العلمي الذي يستخدم اليوم.

#### ( أ ) مدى علمية التاريخ :

وكثيراً مايساء فهم التاريخ وكثيراً مايوصف بأنه تسجيل للأحداث الماضية أو إنه تحصيل حاصل وإنه بذلك أبعد من أن يكون علماً كبقية العلوم الأعرى، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه؟

# هل التاريخ علم ؟ وكيف يكون التاريخ علماً ؟

ونقول رداً على ذلك :

أن التاريخ أصبح مع بداية القرن المشرين علماً كسائر العلوم الأعرى وما إصطلاح والتاريخ العلمي، الذي يستخدم اليوم إلا تسمية أخرى لإصطلاح التاريخ التطوري الذي عرف في أواخر القرن التاسع عشر.

ونضول أن التاريخ علم لأنه يقرم أساساً على مايسمى «بالنقد التاريخي» والذي يتخسمن غماليل المشكلات الخاصة بالبحث التاريخي ويشتمل أيضاً على النظريات الخاصة يكيفية كتابة التاريخ فالنقد التاريخي إذن الذي أنبني عليه التاريخ في مطلع هذا القرن هو الذي هيء له السبيل لكي يكون تاريخاً علمياً.

ولكن هل هذا النقد التاريخي أمر مستحدث في بداية القرن العشرين؟

إن النقد التاريخي له جلوره الصعيقة التي ترجع إلى العصور القديمة حيث عرف مثل هذا النقد وتطور وأزدهر بعد ذلك في عصر النهضة. أن الفهوم العلمي للتاريخ بدأ ينتهى في النصف الثاني للقرن التاسع عشر سواء كان ينظر إليه على أنه تاريخ تطورى أم تاريخ علمي فهذه مسألة إختلاف في التسمية فقط، ولهذا كان مفهوم التاريخ العلمي أو التاريخ منظور إليه كعلم في حاجة إلى تعريف دقيق وهذه مشكلة لازالت قائمة حتى اليوم.

وعلى الرغم من تباين وإختلاف تعاريف التاريخ إلا أنها جميعاً تلتقي على أن

الناريخ 8علم، والتعريف الأمثل للتاريخ ينبغي أن يتضمن المفاهيم السالفة للماضي جنباً إلى جنب مع المفاهيم الحاضرة له كما ينبغي أن يتضمن الأسلوب التاريخي نفسه. ومن أمثلة التعاريف الحديثة للتاريخ :

«التاريخ هو الصيغة الفعلية التي تصوغ فيها مدينة حكايتها عن الماضي» أى الصيغة التي تتناسب تطور المدينة أو الشعب وتقدمه من خلال العلاقات الإنتاجية والإجماعية في المجتمع.(١١)

 (ب) الفرق بين الطريقة العلمية المتبعة في دراسة كل من التاريخ والعلوم الطبيعية :

لقد سلمنا أن التاريخ دعلم، مثل بقية العلوم الطبيعية الأخرى إلا أتنا يجب أن نوضح أن هناك إختلاف كبير بين الطريقة العلمية التي يتبعها الباحث الطبيعي في دراسته وبين تلك التي يتمها المؤرخ من أجل الوصول إلى الحقائق.

وهذا الإختلاف يتبلور فى أن غالبية العلوم الطبيعية تتناول بالدراسة حقائق يمكن ملاحظتها بعمورة مباشرة. على عكس التاريخ الذى يتناول حقائق ليس من الممكن ملاحظتها بعمورة مباشرة. بل أن التوصل لايكون إلا عن طريق ماتخلف عنها من آثار. وهذا يجعلنا نميز بين الحقائق التي تعرف بطريقة مباشرة وهذه يطلق عليها اسم وحقائق تاريخية، Historical Facts وبين الحقائق التي يتوصل إليها بطريقة غير مباشرة فهي حقائق غير تاريخية، وكلها حقائق إما مسألة التاريخية، وغير التاريخية فرجمها للطريقة نفسها التي تتبع في الوصول لهذه الحقائق.

وأغلب معرفتنا بالعلوم الطبيعية تعد حقائق غير تاريخية حيث أنها وصلت إلينا بطريقة تاريخية أو بصورة غير مباشرة.

وثمة إختلاف آخر بين الحقائق العلمية وحقائق التاريخ وهو أن حقائق العلم العليمى تتميز بأنها تكون حاضرة دائماً بتقائجها كما أن هذه التناتج يمكن أن تختبر بالتجربة المتكررة على عكس الحقائق التاريخية التى مضت وتلاشت بفضل الزمن. وربما تكون هذه نقطة هامة تؤخذ ضد التاريخ كملم. حيث يرى البعض إنه من سمات العلم التجربيى الذى يؤدى إلى صياغة النظرية أو القانون العام الذى يؤدى بالتالى إلى التحكم والتنبؤ وهذا لايحقة إلا التاريخ.

إلا أن هذه نقطة مردودة عليها، فالتاريخ أصبح علماً عندما سعى إلى الوصول إلى النوسول إلى النوسول إلى النوسول إلى النوسول الني النوسية للطلام القواتين عامة من الحقائق الجزئية. ونظراً لإختلاف مادته عن المادة العلمية للطلام الطبيعية فإنه لايستطيع إجراء تجرب أو شيء من هذا القبيل على ظواهره ووقائمه التي بنرسها. ولكن علم التاريخ يحقق ماشقة العلام الأخرى من عمليات محكم وتنبؤ وتمميم فالنتائج التي تتوصل إليها المراسة التاريخية يستفاد بها في وضع الإحتمالات للحوادث والوقائع التي تتحدث في الحاضر. أى يتم التحكم في ظروف الحاضر في ضوء ماحدث في الماضى. ولهذا عملية التحكم والتبؤ أمراً أصبح من الممكن خقيقه لعلم الناريخ - إلا أن تحقيقه لهذه السمات يكون أيضاً بقدر معين وليس بدرجة شه مطلقة كما هو الحال في العلوم الطبيعية. وذلك يرجع إلى أن الحقائق العلمية يمكن المتعبر متساوية على وحمه المموم من حيث درجة إحتمائها أما المحقائق التاريخية تتخطف من حيث إحتمائها أما المحقائق التاريخية تتخطف من حيث إحتمائها أما المحقائق التاريخية تتخطف من حيث إحتمائها أما المحقائق التاريخية

وهناك قاعدة تقول أن الحقيقة لا تكون حقيقه إلا إذا أنفق مصدرين مستقلين على تقريرها. لهذا فلابد على المؤرخ أن يبحث عن مشاهدين على الأقل لحقالقه. وهذه مشكلة في حد ذاتها تواجه المؤرخ ولكن الحال يختلف بالنسبة للمخلفات المادية فتقريرها يكون بالرجوح للأثر نفسه أي بالرجوع للأثر نفسه يمكن إختيار الوصف وتحقيقه بصورة قاطمة وكذلك في حالة الرئائق : فتقرير أو إخبار وثيقة مايأتي بالرجوع للوثيقة نفسها ولايكون هناك حاجة لمصدر آخر.

أما عن الأقوال المأتورة فيجب على المؤرخ أن يثبت أن القول المأتور قد قيل وهذا كافى الإنبات وجوده. أما بالنسبة لأغلبية الحقائق التاريخية فيحتاج المؤرخ ي تقريرها نجمسوعة من الشاهدين. وهذه هى القاعدة العامة ولكن أحياناً قد لايجد المؤرخ إلا شاهداً واحداً، أو مصدراً واحداً يؤكد به وقائمه وفى مثل هذه الحالات هناك إحتمال التشكيك فى صحة مثل الوقائع . إلا أنها لاتكون مرفوضة من قبل المؤرخ مجرد إنه بجد أنين أنفقا عليها.

وهكذا فمثل هذه الوقائع التي تستند إلى مصدر واحد يمكن أن تكون صحيحة إلا أنها تعتبر حقيقة بالمعني الدقيق لهذه الكلمة.

رقد يرفض المؤرخ بعض الروايات والوقائع رغم وجود مصادر عديدة تؤيدها، ورغم

إنها تعبر صحيحة طبقاً للقاعدة العامة – لجرد إنها تتعارض مع ما متقد إنه من طبائع الأشياء أو قولتين الطبيعة. وبذلك يمكن له استنباط زيف حقائق معينة بالرجوع لمحقائق أخرى يؤمن بها. أى أن المؤرخ يمكنه تقرير حقائق عن طريق الاستدلال من حقائق أخرى. وهذه الإستدلال من عن طريق الستدلال من المقائق التي إستبطت منها.

## رابعاً : الطرق الستخدمة فى منهج البحث التاريخي

لاشك أن الطرق المستخدمة في منهج البحث التاريخي، طرق ذات إرتباط وثيق بالمادة التاريخية. وهذه الطرق على الرغم من إنها وحدات منفصلة، إلا أنها تشكل في النهاية كيان واحد ومنهج واحد، وهي ككل متكامل لايمكن الفصل بينهما إلا عند الدوامة. ونحن تستطيع أن نقول أن المنهج التاريخي يتألف من مجموعة من الطرق أو المناصر الآلية: (١٣٧٪)

1- الثقافة الواسمة

٧- إخيار الموضوع

٢- جمع المادة

٤-نقسد المسادة

٥- ترتيب الحقائق وتنسيقها

٦- إنشاء الصيغة التاريخية - كتابة المادة.

### ١ - الثقافة الواسعة :

من المقرر أن قيمة التاريخ الذى نقرأه فى الكتب تعتمد أساساً على إنساع ثقافة الكاتب وإثقائه لمنهج البحث التاريخى، كما تعتمد على إستعنادة، وملكاته الشخصية ومدى تمتمه بالصفات التى تعينه على إستنباط النتائج ودلالتها.

ولاشك أن الثقافة الواسعة هي الركيزة الأولى التي لابد منها لكتابة تاريخ علمي صحيح، والقبل على كتابة تاريخية ينبغي أن يعرف تماماً إنه بصدد مهمة شاقة تقتضي منه الدراسة العميقة والتحصيل الجاد والمتنوع، والتاريخ في هذا كله لايختلف عن غيره من سائر العلوم، فالمعرفة بعامة متداخله متشابكة وليس في وسع أحد أن يدرس علماً مستقلاً تماماً عن العلوم الأخرى، فما هي العلوم المساعدة التي تعين المؤرخ على إتقان عمدة.

إنها بلاشك إتقان اللغات القديمة واللغات الأصلية التي تعينه على فهم المحفوظات والوثائق والنصوص الأصلية. والجغوافيا أيضاً من العلوم المساعدة لإرتباطها الوليق بالتاريخ. والإقتصاد حيث تأثر العلوم الإقتصادية على مسار التاريخ و تخدد إنجاهاته الرئيسية وكللك الأعب الإحاطة بفنون الرسم والتصوير والنحت والعمارة في عصر من المصور مسألة ضرورية بالنسبة للباحث في التاريخ. وعلى الباحث في التاريخ أن يزود نفسه بعلوم المنطق والفلسفة والإجتماع وعلم النفس والقانون، فكلها تفيد في البناء التاريخي لموضوع الدراسة، وفي عقد المقارنات وتفسير الظواهر، بحيث يخرج التاريخ متكاملاً وشاملاً ومحدداً لحركة تطور المجتمع بكافة جوانها.

#### ٧- إختيار الموضوع :

ذلك هو العنصر الثانى من عناصر المنهج التاريخى وعملية إختيار موضوع تاريخى معين لدراسته والكتابة فيه تتصل إنصالاً وثيقاً بميول الباحث ومدى إلمامه بالعلوم المساعدة التى تتطلبها البحث فى هذا الموضوع وهى فى الواقع أول مشكلة تواجه من يتصدى للكتابة التاريخية، ومن واجه أن يعرف فيها وقتاً كافياً حى يستقر على ماييد، ويقسمن قدرته على المضى فيه.

ويختلف موضوع البحث بإختلاف وضع الراغبين فيه فمثلاً طالب الجامعة المبتدى في التخصص لايستوى مع طالب الدراسات العليا الذي أنهى دراسته الجامعية الأولى وبدأ يتطلع للحصول على الماجستير والدكتوراه، وكلاهما لايستوى مع المتخصص الكبير الذي أمضى حياته في كتابة التاريخ.

وبعد إختيار موضوع الدراسة يصبح الباحث مسئولاً عن إختيار موضوع بنفسه وعلى أستاذه المشرف أن يتحقق من ذلك، لأن العلاقة بينهم لم تعد كما كانت علاقة موجه ومشرف على طالب مبتدئ وإنما أصبحت علاقة زمالة ومساواة في تخمل المسئولية. وتقوم على النقد الحر الذي يتقبله الأستاذ من تلميذه، كما تنهض على أساس من التقدير المتبادل.

ولقد يقال أن الطالب حديث التخرج قد لايستطيع الإستقلال بإختيار موضوع بحثه، لأنه لم يلم إلماماً كافياً بالعصر الذي يريد الكتابة فيه ولكن هذا لايبرر أن يملى الأستاذ على تلميذه موضوع البحث. إنما عليه أن يرشده ويوجه في صبر وإناه، وأن يطلب إليه مزيداً من القراءة في المرضوع وماحوله، حتى يصبح قادراً على الإختيار الموفق بنفسه قتلك مستوليته وحده. والباحث فى مرحلة الماجستير يعتبر قائماً بدراسة إبتدائية فى مجال التخصص ولهذا فنحن نتجاوز عن إلزامه بالإتيان بالجديد فى الحقل التاريخى ونكتفى بالجهد الذى يبذله مخلصاً فى تحصيل المادة التاريخية من أصولها، ثم تصفيتها وترتبها وعرضها عرضاً سليماً، ولمله ينتهى بعد ذلك إلى جمع شنات موضوع كان متاثراً فى كتب عديدة. وهذا عمل مفيد كل الفائدة... لقد أدى خدمة فى مجال التاريخ وإن تكن متواضعة (وهذا بمكس طالب الدكتوراه تماماً الذى يطالب أن يقدم جديد وإسهاماً فى الدراسة التاريخية)

#### ٣- جمع المادة :

نشقل هنا إلى المنصر الشالث من عناصر منهج البحث التاريخي ونعني بذلك جمع المادة التاريخية اللازمة للبحث من المراجع والمصادر وشتى الأصول ولعل أول مايقال في هذا الصدد هو أن المكتبة ودور المفوظات العلمية ودور الأرشيف التاريخي هي مختبر المؤرخ، ومن ثم فلابد أن يكون كل باحث على بينة ودراية تامة بطريقة إستلال للكتبات وهذه الدور.

وهناك كتب كثيرة وضعت لهلما الهدف، يتعلم منها الباحث أفضل السبل لإستخدام المكتبات والحصول منها على المادة التي تهمه بالنسبة لبحثه ومامن شك أن أنفع أداة للباحث في المكتبة هي فهارسها المختلفة سواء أكانت للموضوعات أو الأسماء والكتب وأسماء المؤلفين.

ومفروض أن كل باحث يكون على علم بمجموعة من أسماء الإعلام وأسماء الأماكن لتى تدخل في موضوع بحثه وعليه أن يرجع إلى قواميس الإعلام وألى دوائر الممارف يبحث فيها عن هذه الأسماء وتلك يحصل منها على مزيد من المطرمات عن كل إسم من هذه الأسماء كما يظفر بعدد من أسماء المراجع التى ينهل بها كل مقال يكتب عنها في القواميس ودوائر المعارف.

كذلك تحتم على الباحث أن يدرس المسألة الواحدة في عدة مراجع في وقت واحد ليرى كيف عالجها أصحاب هذه المراجع وذلك هو ماتسميه بالقراءة المقارنة التي تساعد على معرقة أوجه القرة وأوجه الضعف في الأفكار المختلفة عن للوضوع الواحد. ومن اليسير جدا أن يحتفظ بفسهرس موجز للكتب التي لايمسكن الإستخساء عنها بحيث تكمون في متناول يدة دائماً، وأهم ماينبغي الإحتفساظ به همو :

١ - قائمة بأسماء بعض كتب المراجع

٢- فهرس مطبوع لإحدى المكتبات.

٣- دائرة من دواتر المعارف ويحسن أن يكون من تلك المتخصصة في مثل
 الدراسة.

٤ - قاموس من قواميس الإعلام.

٥- قاموس مستخلص في حقل البحث الذي يتناوله الباحث.

( إقتصادى - ديني - إجتماعي - تهوى - فلسفي )

٦ - دورية أو أكثر من الدوريات المتصلة بالبحث.

٧- مجموعة للوثائق المتعلقة بعصر البحث.

والمراجع العامة تفيد في إعطاء الباحث فكرة شاملة جامعة عن العصر الذي أختار منه موضوع بحشه وهي أيضاً تمده بمراجع تمينه في عمله. ومن الواجب أن يبدأ الدارس بالإفادة نما كتبه السابقون في الميدان، والإطلاع على المسادر والمراجع التي إستعاوا بها.

### غين المادة التاريخية .

قلنا فيما سبق أن مادة الموضوع الذى يبحث إنما تجمع من المصادر والأصول والمراجع وتمدنا المصادر والأصول بالمعلومات بعمورة مباشرة أحياتاً وغير مباشرة أحياتاً أخرى. وأقصد بالمعلومات المباشرة تلك التي تأثثت عن طريق مشاهدة الأحداث أثناء وقوعها. كما أقصد بالمعلومات غير المباشرة تلك التي نستنبطها من دراسة مخلفات الإنسان وآثاره. كذلك آثار الأدوات نفسها.

إن شاهد العيان الذى يكتب لنا مارأى بعينية وماشارك فيه بنفسه بمدنا بمعلومات مباشرة ولهذا نجد فيها كثيراً من التفاصيل الدقيقة، وقد نجد فيها تصويراً لروح العصر ولكن ذلك لا يعنى أن تأخذ كتاباته قضية مسلمة، لإنه لايستطيع دائماً أن يحيط بمختلف جوانب الحدث وهو قد لايستطيع أيضاً أن يخلص نفسه من أقة التحيز والميل مع الهوى أو عوامل الخوف من أصحاب السلطان وعوامل الرغبة في المنفعة الذاتية.

والنقد نوعان هما:

النقد الخارجي أو الظاهري وهدف دراسة صدى الأصالة في المصادر،
 والسبيل إلى ذلك هو التثبيت من صحة الأصل التاريخي ومعرفة نوع
 الورق المدون عليه الأصل، وأسلوب الخط الذي كتب به، وكذلك معرفة
 المؤلف ومكان التدوين وزمانه.

٢ - والنقسد الباطنى أو الداخلى، ويهدف إلى الوقسوف على حقيسقة شخصية المؤلف بدراسة حالته النفسية والفعلية أثناء قيامه بالكتابة ومحاولة الكشف عن أهدافه من الكتابة، وهل كان واثقاً من صدق ماكتب؟ وهل كانت لديه الأدلة والبراهين الكافية التي تجعله والقاً من هذا الصدق؟

والأساس الذى يبنى عليه النقد بنوعيه هو «الشك» فيما ورد فى الأصل التاريخى ثم الدراسة الواعية المتعمقة لكل مانقراً فيه لإستخلاص الحقائق، وتلك مهمة بالغة المسر، لأن المرء بطبيعته يميل إلى تصدين كل مايعمادف هوى في نفسه، يبنما بميل بنفس الدرجة إلى تكذيب كل مايعملام برغباته وميوله ونحن الاستطيع أمام هذه الحقيقة أن يأخذ كل مايعمادفنا من مدونات على أنه حقيقة خالصة لأن الناس يختلفون في ميولهم ونزعاتهم وأهوائهم ومايعتقون من قيم.

#### وترتيبها:

تلك هى المرحلة قبل الأخيرة فى منهج البحث التارخى وهى مرحلة واسعة تتصل بعمليات كثيرة نحاول أن نوجزها فيما يلى :

ذكرنا عند حديثنا عن النقد إننا نصل عن طريق الممارسة إلى المعلومات والآراء التي نريدها لبحثنا، وهذه المعلومات قد تكون مطابقة للواقع وقد لاتكون.

راذن فإن عمليه النقد وحدها لاتكفى لإلبات الحقائق رإنما هى خطوة فى السبيل إليها، فماهى الخطوات الأخرى التى ينبغى أن نتخذها لنصل إلى نتائج محددة وحقائق ثابتة نخرج بها من دائرة الشك إلى دائرة اليقين.

أول مايقال في هذا الصدد أن يقوم الباحث بتصنيف التتاثج التي أوصلته إليها

عملية النقد، بمعنى أن يجمع كل المعلومات التي لديه عن حادث واحد إلى بعضها، ثم يقارن بينها وبعمل إلى رأى نهالي فيها.

ولكننا أحياتاً قد لانجد غير رأى واحد في موضوع بعينه لأن هذا الموضوع لم يرد إلا عن طريق واحداً أو مؤرخ واحد، وفي هذه الحالة ينبغي أن ننظر بعين الشك والحذر إلى تلك الرواية المقردة التي يحسن ألا نعتبرها حقيقة نهائية، وحسبنا أن نستعين بها مشيرين إلى صاحبها لأنه هو الذي يتحمل مسئوليتها.

أما إذا تمددت الروايات في حادث واحد وتمارضت بصددها الأصول والمصادر فإنه يتحتم على الباحث أن يشتبع بعض القواعد التي تعينه على الوصول إلى الحقيقة التاريخية والخروج بها من بين هذه التناقضات، ويمكن تلخيص هذه القواعد فيما يلى:

- ١- لا يجوز للباحث أن يقوم بعملية توفيق بين الآواء المتمارضة، وإنما ينبغى
  السعى للكشف عن الصادق فيها، فإذا فشل في ذلك فيجب أن يعترف
  بفشله ولابد من إلبات الآواء المتعارضة دون ترجيح واحد منها على الآخر.
- ٢- إذا أثفقت الآراء في عبرة أصول على رأى يعينه، وشذ عن هذا الإتفاق رأى واحد مخالف، فليس معنى ذلك أن الآراء المتفقة هي الأصوب، وريما يكون المكى هو الصحيح والنقد وحده هو الذي يفصل في الأمر.
- ٣- إذا أراد الباحث أن يرجع رأياً على آخر، نمليه أن يلجأ إلى عملية النقد، فإذا حجر برغم ذلك نمليه أن يمتنع عن إصدار حكم قاطع، وواجبه أن يستمر فى البحث لمله يخر على أدلة جليلة تنير له الطريق.

#### ٣ - إنشاء الصيغة التاريخية : (الصياغة)

تلك هي المرحلة الأخيرة من المنهج التاريخي وأول مايقال إنه ينبغي مع المؤرخ الذي يهمه رد الفعل لدى قرائه أن يتجنب إفتراض معرفة واسعة لدى هؤلاء القراء وهذه مهمه على وجه التخصيص بالنسبة للمبتدئين في التحرير، ذلك إنهم يتصورون عادة أن قارئهم هو في الغالب أستاذ على قدر كبير من المعرفة بموضوعهم.. وهنا ينبغي على الأستاذ المشرف أن يذكر تلميذه دائماً بالقارئ، المادي.

وينبغي على المؤرخ ألا يذكر إسم علم دون أن يقدمه في إطار معقول من التعريف

ودون محاولة الإستعلاء على القدارىء أعنى دون محاولة التحلق. كذلك لا يجوز للمؤرخ المبتدئ أن يعمد إلى الإقتباس الطويل أو الإقتباس الذى تكرر كثيراً ومن الخير إذا لم يكن هناك بد من الإستشهاد بنص طويل، أن يفرد له ملحقاً في آخر البحث، حيث يستطيح صاحب البحث أن يقدم للنص بيضمة أسطر توضع فيمته.

وقبل أن يبدأ الطالب المؤرخ في كتابته ، يجب عليه أن يخطط المقاله أو الفصل ليعرف بدايته ونهايته، وما سرف يقول بين البداية والنهاية... بعد القيام بهذا التخطيط يبدأ الباحث في الكتابة مستميناً بما لديه من ملحوظات دونها في بطاقات ومن كتب ومجلات علمية نما ينهني أن يكون دائماً غت يده.

وبهذا الأسلوب الملمى من المسودة الأولى لبحثه والتى قد تبدو وكاتبها ملحوظات موضوعية ومصفوفة كقوالب العلايق، ولقد يكتشف الكاتب أن فكرته من أساسها كانت خاطئة وأن المنتاج (التي وصل إليها) لاتبع من حوادثه ومنا ينبغى عليه أن يبنأ الكتابة من جديد.. وتتكرر هذه العملية في المسودة الأولى والثانية والثالثة.. حتى يأذن الأستاذ المشرف أن البحث شكلاً وموضوعاً أصبح قابلاً للصياغة النهائية .... وإنه مستوفى كل جوانيه البحثية.

#### خامساً: أهمية دراسة تاريخ التربية

هل هناك قائدة ما من دراسة التاريخ عموماً، وتاريخ التربية على وجه الخصوص؟ والحق أن نقراً التاريخ.. ففى هذه والحق أن من أفضل الأشياء التى يجب أن نقوم بها هى أن نقراً التاريخ.. ففى هذه المنطات التاريخية التى تصعف فيها التيارات والخلاقات بمصر والعالم العربي، وتتراقص أمام الأعين عشرات الآراء والنظريات والفلسفات، فلن نجد أرضنا الثابتة إلا فى تاريخ الوطن ولن نعرف طريقنا إلا إذا أدركنا فى أى طريق سار هذا التاريخ من قبل.، وقبل أن يدرك الفلاسفة ذلك، أحس حكماء الشعوب بقيمة التاريخ بواقع من الميل الفطرى

ولو كانت دراسة التاريخ تتوقف على سرد الحوادث والأعبار والحكايات لكانت الإجابة محيرة ومحرجة على أهمية دراسة تاريخ التربية والتعليم. ولكن الذي لاشك فيه أن الدراسة تتمدى ذلك إلى دلالات هذه الأحداث على وجه العموم من حيث تأثيرها على وجد التصوص.

فالتاريخ التربوى وإن كان أحداثاً أو وقالع وأن غايته كما ترى هى جملاء الحاضر والكشف عن الحقيقة ولايتسنى ذلك مالم ينفذ المؤرخ إلى حقيقة النزعات التى تسود الوقائع والألخداث حتى تتم فائدة الإقتدار فى ذلك لمن يروقه فى أحوال المدين والمنيا كما يقول بن خلدون والمؤرخ بهذه الصفة فيلسوف أكثر منه راوى أحداث وحكايات وسيرً .

كذالت فإنه الأمل في قرم قطموا جداورهم من ماضيهم إلن النمو إلى أعلى يتطلب أن تكون الأصول وأسية من شختها والتطور الطبيعي الذي يتجه في الإنجاه الإنساني الحقيقي هو الذي ينشأ من سلالة متصلة بالماضي وينفتح لدوافع الحاضر ويتطلع لأماني المستقبل. إن أسالب حياتنا مستجدة من الماضي سواء رضينا أو لم نرض، تتأثر به سواء عرضاه أو جهلناه لأن ثقافتنا وأسالب تفكيرنا وعقائدنا وشعورنا نضم وإحساننا الفني بما هو جميل وما هو قبيح في مختلف الحواس السمع والبصر والذوق. الخ كل ذلك يتأثر بالماضي ومستمد منه إلى حد بعيد ولاغني لنا عن معرفة ذلك الماضي القومي وتتبع سيرته مع الزمان إلى وقتنا الحاضر، كما إنه لاغني عن

الإنصال بالعاطفة مع هؤلاء الجـدود الذيـن سبقونا إلى الحياه في ظروف تطابق ظروف حياتنا أو تختلف بعض الإختلاف عنها.

وإذا كان هذا الرأى يصدق على التاريخ عموماً، فهو لايقل عن هذه العرجة من المدق في مجال التربية والتعليم فنظرة خاصة عميقة إلى بعض المشكلات التي تواجه حاضرنا التعليمي مثل (18)

- (1) فقدان النظرية التربوية المتكاملة والتي تكون الأساس السليم لكل مايجرى في عالمنا التربوي وتهدينا في تخطيطنا لتحقيق آمال المستقبل.
- (٣) إنساع الهوة بين مانطالب به المعلم من مسئوليات جسيمة وبين مانعطيه له نظير القيام بهذه المسئوليات.
  - (٣) شيوع الطابع النظري في معظم دراساتنا حتى في المجالات العملية.
- (\$) عنم إحلال التعليم في مكانه الصحيح في عمليات التغيير والتطوير والتنوير المتمنا الماصر.
  - (٥) التخبط في سلطة إتخاذ القرارات، وتعارضها مما يشبع جو من عدم الإستقرار.
    - (٦) غلبة الإحساس المؤقت في تطوير التعليم، وبعده عن الإستمرارية.
    - (٧) غلبة الشكلية على كثير من المناهج وخطط التعليم وعلوم التربية.

ونقول أن نظرة إلى هذه المشكلات بخملنا نشمر بهذه الحاجة إلى الحفر وراء جذورها التاريخية، حيث إنها غالباً تراكمات تكاثرت عبر وعلال تجارب وأحداث الماضى بميداً أو تربياً إذ بهذه الطريقة يمكن لنا أن نتصدى لها ونعالجها للمالجة الصحيحة القائمة على الأصلوب العلمي.

وإذا كان التجريب يمد عنصراً جوهرياً في المنهج الملمى الحديث، وإذا كانت العلرم الإجتماعية أو بعضها على الأقل يماب عليها في عدم قدرتها على إعضاع ظراهرها لمثل هذا التجريب، فإن الماضى يمكن أن يعد وبحق «المعمل» الذى تخترن فيه آلاف التجارب السابقة التي يمكن أن نهتدى بما وصلت إليه من نتائج في تكييف الحاضر وسم المستقبل.

فتجربة الفراعنة في التربية تبين لنا كيف يمكن أن يكون الشعور الديني دافعاً

وباعناً على القيام بأقصى الجهود في سبيل النرقى الإجتماعي والطموح العلمى بإبتكار القواعد والطرق الرياضية – بناء الأهرامات – والنظريات والأفكار الطبيعية والكيميائية لتحيط الجثث والأساليب المسكرية لبناء الأمراطوريات.

كذلك لاتكاد تخلو مناهج إعداد المعلمين في أى قطر من أقفار العالم الحديث من دراسة مستفيضة لتاريخ التعليم في ذلك القطر بصفة خاصة، كما لاتخلو من دراسة تاريخ التربية والتعليم ينبغي ألا دراسة تاريخ التربية والتعليم ينبغي ألا يكون مقصوراً على الدراسين في كليات ومعاهد إعداد المعلمين وعلى المشتغلين بإدارة التعليم وتظيمه والتخطيط له. بل ينبغي أن تتسع دائرة هلا الإعتمام فتضمل كل من يهمه أمرا تطويرا التعليم ورفع مستواه. ويؤكد ذلك أن يحث أمور التعليم لم يعد قاصراً على أسائدة التربية والمتخصصين في وزارات التربية والتعليم بل أصبح يهم أسائدة الجربية وأولياء الأمور، ورجال الصحافة وغيرهم من المتحصصين.

ولقد أظهرت السنوات الماضية إمتماماً شميهاً كبيراً بأمور التعليم في بالادنا وبيدو هذا الإهتمام فيما أثير حول القوانين والتغيرات التعليمية من مناقشات اشتركت فيها فئات مختلفة من الشعب، كذلك أولت وسائل الإعلام والإنصال المتلفة تقضايا التعليم إهتماماً متزايداً. كما أهتمت أيضاً بأمور التعليم هيئات حكومية غير تابعة لوزارة التوبية والتعليم، مثال ذلك المجنة الوزارية للقرى العاملة وتقريرها الشهير عن سياسة التعليم في مصر في الفترة من ١٩٥٧ إلى عام ١٩٦٧ الـ

ويؤكد جريفيز Graves إننا تدرس تاريخ الشربيمة لنفس السبب الذي من أجله ندرس تاريخ أي حركة إجتماعية أخرى لكى نفهم الحدث من خلال وضعه في إطاره اشاريخي، ومن ثم نتملم كيف نضبطه ونسيطر عليه أن «جريفيز» يحذرنا من الجهل بتاريخ التربية الذي قد يؤدى بنا إلى مسالك متمارضة فالفرد الذي يجهل أحداث الماضى عرضه لأن يأخذ بأحد الإنجاعين (١٥٠)

أولاً : رغبة منه أن يأخذ بكل أسباب النقدم فإنه يتملق بكل ماهو جديد من إتجماهات أو نظم معتقداً إنه السبيل الوحيد إلى النجاح دون أن يحاول أن يعرف ما إذا كان هذا الجديد هو السبيل المباشر أو ماذا كان هذا الجديد قد جرب من قبل . ثانياً : أو إعتقاد من الفرد أن فكرة التقدم مجرد وهم فإنه لا يخرج عن المسار الآمن المضمون الذى رسمته التقاليد الراسخة وهكذا يسير متخطأ في أحد الإنجاهين أولاً هم ينتقل إلى الآخر ثانياً، أما اذا وعينا دروس التاريخ فمن غير المحتمل أن نلجأ فقط إلى الأساليب المعروفة والمطروقة كما أننا لا تندفع مع ذلك وراء كل جديد.

كما أن الباحث في تطور النظم التعليمية والتربوبة يستطيع أن يتبين أن دراسة تاريخ التربية عنصر هام لا غنى عنه للمشتغلين بإدارة التعليم وتنظيمه. وذلك عند مناقشة مشكلات التعليم وتقويم النظم الحالية وتقرير السياسة التعليمية بل وعند والتخطيط للمستقبل. فمن لللاحظ إنه في عبرة مايعد الحرب العالمية الثانية عملت الكثير من دول العالم ومنها مصر على مراجعة وإصلاح نظمها التعليمية.

وقد تضمن البحث في أسس هذا الإصلاح مناقشات مستفيضة حول ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص وأهداف التربية، وغير ذلك من الموضوعات التي تشير إلى عودة الإهتمام بالنظرية والفلسفة في التربية وكذلك عودة الإهتمام بتطور تاريخ التربية ودراسته.

كذلك ظهر عما دار من مناقشات حول المشكلات التعليمية إلى الرجوع إلى مصادر تاريخ التربية فمن للوكد أن دراسة النظرية والفلسفة فى التربية كان موضع إلا تصام المفكرين وفلاسفة التربية منذ بداية القرن الحالى. وماحدت فى الولايات المتحدة الأمريكية فى عام ١٩٥٧ بعد إطلاق الإتحاد السوفيتي «سيوتنيك المتحدة الأمريكية فى عام ١٩٥٧ بعد إطلاق الإتحاد السوفيتي المترجاعاً للحوار كان دائر من قبل متذ عشرات السنين وأصبح موضوعاً من موضوعات تاريخ التربية ونعنى بذلك الممراع بين أنصار التربية التقليمية اللين كانوا يرزن الإهتمام بالمادة الدراسية وبالتدريب المقلى للتلاميذ وبين أنصار التربية التقلمية اللين يهتمون أكثر بالتعليم والنشاط خارج الفصل وطرق التدريس الحديثة. كذلك فان الجعل المائر الأماداد التربوي المدي كان قائماً بين أنصار الإعداد الليرالي للتنخصص وبين أنصار الأعداد التربوي المهني.

ومن هذه الأمثلة وغيرها ظهرت الحاجة إلى تاريخ التربية، إذ عدما يتحول الإختلاف في وجهات النظر حول المشكلات التعليمية الحالية إلى صراع حول الحلول المناسبة لها يجد كل طرف في هذا الصراع ضرورة الرجوع إلى الماضى ليستمد منه تأييد لموقفه بالإضافة إلى ماتقدم فإننا نرى أن دراسة تاريخ التربية توضع لنا أمرين : الأول : إنها تكشف عن المناصر الماضية التي تسربت إلى الفكر والتطبيق التربوى في حاضرنا كما إنها توضع لنا نوع المشاكل التي تنشأ نتيجة مواجهه التقاليد التربهية الموروقة بظروف جديدة ومطالب جديدة.

الثانى : إنها توضح لنا كيف عمل السابقون على إيجاد حلول لمشاكل تربوية مماثلة لمشاكلنا وإن لم تكن ذات مشاكلنا.

بإنتصار إننا لايمكن أن نتجاهل الحلول والخبرات والتقاليد التربوبة الماصية التي تراكمت خلال العصور الهتافة. ولذلك علينا أن نقصها وأن تتدارسها وأن نستخلص منها دروساً وعبر قد تكون نافعة، ولنا الحق في أن نرفش منها مانعتقد إنه غير مناسب لفاروننا الماصرة، وأن نعلل فيها مانشاء وبنبغي أن نؤكد هنا أن حراسة تاريخ التربية وحدها لن تخل مشكلاتنا التعليمية الحاضرة كما إنها تفرش علينا طريقاً محدداً للمستقبل. هذا بالرغم من إنه لايمكن أن نصل بدون هذه الدراسة إلى قرارات حكيمة تتملق بأمور التعليم وأن دراسة تاريخ التربية ماهي إلا إحدى الرسائل التي ينبغي أن يتزود بها كل فهم بشون التعليم عند إنخاذ قرارات يعملون في حقل التربية والتعليم وهم قادة المستقبل وأصحاب الحق والمسلحة في ورات الغربية وزايهها المسائل الحق والمسلحة في

# سادساً : منهج البحث التاريخى كمنهج لدراسة تاريخ التربية

نظراً لأن المعرفة التاريخية تتميز بطبيعة خاصة هى إنصالها بالماضى بصفة دائمة وتعاملها مع أشياء لاتوجد بالضرورة فى الوقت المحاضر، للا كان من الصعب الإلمام بكل حقائق الماضى وتفاصيله ولامغر من التسليم بأن معرفتا بخيايا التاريخ لا يمكن أن تكون كاملة بل هى جزئية أو ناقصة فى جانب كبير فيها ويصور لنا أحد المهتمين بدرامة التاريخ هذه الحقيقة أصدق تصوير بقوله :

دلم يتذكر أولئك اللون شهدوا الماضى سوى جزء منه، لم يسجلوا عما تذكروه سوى جزء منه، ولم يبق مع الزمن إلا جزء عما سجلوه ومابقى مع الزمن لم يسترع نظر المؤرخين سوى جزء منه وجزء فقط عما استرعى نظر المؤرخين صادق، وماأمكن فهمه كان جزءا فقط عما هو صادق، وجزء فقط مما فهم يمكن للمؤرخ تفسيره وروايته.

ولذا كان على الباحث فى الناريخ بصفة عامة وتاريخ التربية بصفة خاصه أن يتخذ أنسب الأساليب أو العلرق لمعالجة قضايا التربية ونظرياتها من التطور التاريخي ويمكن أن يتحقق ذلك بعدة طرق هذه العلرق تصلح للتاريخ ولتاريخ التربية حيث أن المنهج واحد ولكن على الباحث أن يختار الوسيلة أو العلريقة التي تناسب موضوع الدراسة سواء في التاريخ أو في تايخ التربية وهذه الطرق هي بالالا

## الطريقة الأولى :

يمكن لنا أن نسميها الطريقة الطولية في دراسة تاريخ التربية،،

وفيها تخدد بعض القضايا أو الإنجاهات التربية يعالج كل واحدة منها على حدة متبعين نشأتها والظروف التي والنت فيها ومراحل تطورها وهكذا نستمر في معالجة القضية أو الإنجاد التربوى حتى بيمنا هذا ومثال ذلك أن تتاول موضوهات مثل «الدولة والتربية» أو «الفلسفة والتربية» أو «الدين والتربية» أو الإنجاه الديمقراطي في التربية أو المذهب المثالي في التربية أو الحربة في التربية عبر المصور ، ونعالج كل موضوع من هذه الموضوعات على حده لتعرف أصوله وأسسه النظرية والفلسفية أو الفلاسفة الذين أسهموا في بلورته، ثم نكتشف أطرافه ومراحل تطورها المختلفة حتى صار على ماهو عليه الآن، أو حتى توقفه عند مرحلة تاريخية ممنة.

ولاخلك أن هذا الأسلوب أو المسلك له مزايا عديدة وأهميته في إنه يعطى الموضوع الله ندرسه الإستصرار الذي نريده. ونحن نتابع تاريخ الموضوع وتطوره. ومثل هذا الأسلوب أو الطريقة في دراسة التاريخ أو تاريخ التربية يمكن أن يسمى أيضاً طريقة المحاور حيث يتخذ الموضوعات كمماور تستقطب الحقائق التاريخية حولها. كما تتخذ أساساً لتصنيف الفلاسفة وفقاً لموضوع الدراسة فإذا كان الإنجاه منذ الديمقراطي منذ مولده حتى الآن وهند موقف فلاسفة التربية من هذا الإنجاه منذ بنأت رحلة القمول وقد ننتهى في النهاية إلى بنأت رحلة المدى هذا الإنجاء ومعارضيه أو نبحث عن الأفكار المتناثرة التى تعدم الفكرة الديمقراطية كما عبر عنها فرد أو مجموعة من المفكرين. وربحا توصلنا في النهاية إلى نظرية شبه متكاملة عن الإنجاء الديمقراطي في التربية.

ويؤخذ على هذه الطريقة إنها تناول جزئيات من التربية أو جوانب منها، كل جزء وكل جانب على إنفراد وهذا يفقد موضوع التربية وحدته التي ينبغي أن تدرس تاريخه وتطوره من خلالها كما يؤخذ عليها أيضاً إنها تبودى إلى التكرار أحياناً، إذا ما عالجنا كل موضوع على حدة من خلال إطار ثقافي واحد. ربما كانت هذه الطريقة أكثر ملائمة لموضوعات التخصص الدقيق في التربية على مستوى الدراسات العليا ورسائل الماجستير والدكتوراه.

#### الطريقة الثانية :

ويمكن أن تسميها الطريقة العرضية، وفيها تنظر إلى التربية ككل داخل السياق المقافى بشتى أبعاده في مرحلة حضارية معينة، وتحاول رسم المعالم الرئيسية أو الخصائص التى تميز هذه المرحلة وصورة المجتمع الذي عاش هذه الفترة ثم تتأمل أثر هذا السياق الثقافي في التربية والتعليم، وأثر التربة فيه، ومن إدراكنا لطبيعة التفاعل بين هذين الجانين يمكن أن نصور الأبعاد الحقيقية في نقافة هذا المجتمع والحياة الفكرية فيه ومن كل هذا نرصد حركة الفكر التربوى والمؤسسات التربوية

والأسس الفلسفية لهما. أو النظريات التربوية السائلة منسوبة لأصحابها من المفكرين وفلاسفة التربية حتى إذا ما أنتهينا من معالجة مرحلة أو عصر إنتقلنا إلى مرحلة أو عصر آخر.

وبذلك يمكن السير مع رحلة التربية والفكر أشربوى عبر القرود مع التوقف عند مؤدرات التطور الحضارية وتقلل وقفتنا أو تقصر بما لأهمية المرحلة الحضارية التي تتأملها ومدى إسهامها في إثراء تاريخ التربية والفكر التربوى. وعلى ضوء هذا السن يمكن أن نبدأ بدراسة التربية عن أجدادنا الأوائل في المجتمعات المدالية الأولى لزى جهودهم المبكرة في تربية صغارهم. وهي على سلاجتها وساطتها الأولى لزى جهودهم المبكرة في تربية حفارهم. وهي على سلاجتها وساطتها للمجتمعات المعاصرة ثم نتابع رحلتنا عبر تاريخ التربية مع تاريخ الحضارات القديمة ونشأة الدول القديمة في الهمين ومصر بهابل وفارس كخطوة نحو بداية المتحدود بالحاجة إلى مؤسسات تربية متخصصة ثم يأخذنا الإنسانية. ونبدأ معه مرحلة جديدة في التربي الفكر التربوى على أسى فلسفية أكثر تخديداً وعمقاً. وهكذا نسير مع رحلة تعلير الفكر التربوى على أسى فلسفية أكثر تخديداً وعمقاً. وهكذا نسير مع طنعهة والتنوير ثم العصر الحديث حتى نصل إلى عائنا الماصر وهذه الطريقة التي نعيل إلى الأخذ بهها .

ومن خلال هذه الطابقة يمكن أيضاً تقديم دواسة تفصيلية لحياة المفلاسغة وفلاسفة التربية وآراتهم في المراحل الزمنية المختلفة كما يمكن إستنباط الملامح الأساسية والرئيسية التي تميز كل مرحلة أو تميز التربية في مجتمع ممين. فنستخدم مثلاً التربية البدائية التي لم تكن سوى عملية ملائمة للبيئة وأن التربية البونانية في أثينا كاتت تربية للمواطن الفرد، وفي اسبرطه كانت إعداد المقاتل أو المجارب الصنديد وفي روما كانت تهتم بإعداد الخطيب أو المتكلم اللبق. وبذلك تتضع أمادنا معالم التاريخ ومعالم تاريخ التربية خصوصاً من خلال آراء المفكرين وإهتمامات المجتمع في نفس الوقت. ومن خلال ذلك نستطيع القول أن منهج البحث التاريخي هو ذات المنهج بنفس الأدرات والطرق التي تستخدم في تاريخ التربية فكلاهما سيان إلا أن تماريخ التربية يركز بشكل رئيسي على التربية، أما التاريخ فيه فيدرس حركة المجتمع كله.

## سابعاً : ملاحظات حول الثانية وللوضوعية في دراسة تاريخ التربية

غالباً مايريط المؤرخ الحقائق بشخصه فهو يبحث عن الحقيقة في ضوء خبراته الثانية ربما يكون هذا أمراً لابد منه في عمل المؤرخ لأن إختبار الحقائق لايمكن أن يتم إلا عن طريق شكوكنا الخاصة إلا أن هنا يجب ألا يمني التمصب والتحول للآراء والأشكار الشخصية للمؤرخ الذي يفترض نزاهة الخلق ونقاء السريرة لللنان يجملاته يكشف عن المقائق بأمانة بعيدة عن أهواته وأغراضه اللاية. وهذه مسألة هامة جداً في عمل للؤرخ فهناك قفر هائل من الحقائق يتوقف قبولنا أو رفضنا لها على وشكوكنا الخاصة،

وهذه النقطة مجمل المؤلف يختلف كثيراً من العالم الطبيعى فالأول تنظب عليه اللتنية بينما الثانى يحاول أن يتوخى الموضوعية بقدر كبير. أما عدا ذلك فإننا نستطيع أن نلمح تشابها كبيراً بين الطريقة العلمية التى يتبعها باحثى العلوم الطبيعية وبين الطريقة العلمية التى يتبعها باحث التاريخ حيث تجد أن كلاهما يتبع نفس الخطوات والتى نلخصها فيمايلي : (١٧٧)

خميم الحقائق وتصنيفها حسب نوعياتها والبحث في ماهو مشترك بينها من
 عناصر.

٢- الربط بين القواعد العامة المستخلصة من كل مجموعة لتكوين مجموعة أعم
 من القواتين.

إفتراض نظريات وإختبارها بواسطة الحقائق إلى أن يثبت صحتها أو عدم
 صحنها.

وبالإضافة إلى مشكلة تقلب والذائية، على عمل المؤرخ بحكم طبيعة المادة التاريخية يواجه المؤرخ مشكلة أعرى لايواجهها باحث العلوم الطبيعية وهى البحث عن ماهو ومهم من الحقائق،

فالذى يجمل حقيقة من الحقائق مهمة في التاريخ هو علاقتها بالحقائق الأخرى والحقيقة تستمد أهميتها من مدى إرتباطها بالبيئة والعصر والظروف الخاصة بالمؤرخ وأيضاً أغراضه الشخصية. وهكذا عجد إنه من الممكن إختلاف المؤرخون اللين يعالجون موضوعاً وإحداً، فمن حيث إختيارهم للحقائق - وكما ذكرنا من قبل أن هذا الإختلاف في النظر إلى أهمية حقائق ما دون غيرها يرجع إلى إختلاف المؤرخون في عقائدهم القومية والدينية والسياسية والإقتصادية والإجماعية.

فالحقائق التي تكون هامة بالنسبة لبعض المؤرخين تكون غير هامة على الإطلاق بالنسبة للبعض الآخو. كما أن الحقائق الهامة عند مؤرخي عصر من العصور قد تكون عديمة الأهمية لدى مؤرخي عصر آخر تالي: وهذا يرجع إلى إكتشاف الحقائق الجديدة من ناحية وإلى ظروف ومتطلبات ومشكلات وذوق العصر من ناحية أخرى.

هذا الأمر قد أثار قضية هامة جداً وهى التفكير في أن يعيد كل عصر كتابه تاريخه الذي كل عصر كتابه تاريخه الذي كتب في عصور سابقة. وهكذا نجد أن مفاهيم التاريخ عرضه للتحول والتفسير كما هو الحال بالنسبة لمفاهيم العلوم الطبيعية. فرجل العلم الطبيعي في حاجة إلى الوقيف على أحدث التطورات العلمية أيضاً.

إلا أثنا يجب أن نوضح أن هناك حقىاتق خناصة قبل الموضوع لابد لجميع المؤرخين أن يتناولوها إذا ماعالجوا هذا الموضوع مهما إختلفت بيئاتهم وعصورهم إلا أن الغرض من ذكر هذه الحقائق التاريخية هو الذي يختلف أيضاً من مؤرخ لأخر.

أن مسألة الذائية التى تظهر في عمل المؤرخ عند إختياره للمهم من الحقائق هو الذى يجعل عملية العارب مختلفة عن عملية العلوم الطبيعية وهذا الأمر جعل البعض يقول بأن المؤرخين الذين يحاولون أن يكشفوا عن العناصر المشتركة بين الحقائق مقلدين في ذلك رجال العلم الطبيغي إنما يتبعون نظرية خاطئة لأن البحث في التاريخ هو البحث عن الأشياء الهامة وهذا أمر نسبي للغاية.

ولكن كما أوضحها من قبل أن هذه الذائية تزجع إلى طبيعة مادة التاريخ نفسها-إلا إنه تم وضع قواتين ليتمعها المؤرخون حتى يتوخوا «الموضوعية» ويتغلبوا على مسألة الذائية – وسوف تتناول هذه النقطة فيما بعد.

وكذلك لنا وقفة قصنيرة أمام مسألة دما هو مهم، في حقائق التاريخ. حيث يمكن أن يكون لها تفسيران : فهي إما تعنى ماكان هاماً في الماضي أو تعنى ما هو مهم الآن فقط. وقد كان دراتكله Ranke ، يرى أن التاريخ الملمى يقوم على التفسير الأول وبرى أن عملية التاريخ تتحقق بموضوعية - وهذه «الموضوعية» رسم واتكله طريقها للمؤرخ بطريقة بسيطة فهو يقول إذا أردنا أن نتبع تطور أمه من الأم تتبعاً صحيحاً يجب أن نبحث عن الأشياء التي كانت مهمة لهذه الأمه والأشياء التي شكلت الحياه لها.

ولهذا يجب على المؤرخ أن يكتشف مايسمى «بالحاسة التاريخية» حتى يستطيع بالفسل أن يرى الماضى من منظور الماض وليس منه خلال أعين الحاضر من أجل أن يكون أميناً في تمثيك «الماضى» وهذا مايسميه وواتكله» بالموضوعية.

وقد لاقت فكرة الموضوعية مع بداية القرن العشرين نوعاً من التحدى من قبل الكثيرين المنين تصورا أن فكرة اللماتية هي التي تتغلب على دراسة التاريخ كله أما الموضوعية فهي فكرة غير ممكنة التحقيق.

ولذلك رأينا إنجاء بعض المؤرخين إلى رئية الماضى من خلال الحاضر بخلفياته الثقافية وإهداماته ومشكلاته . وهكلا تم تجاهل فكرة الموضوعية التي تخدث عنها وراتكامه ولكن سرعان ماشحول مؤرخى القرن العشرين إلى الإعتقاد بأن الموضوعية الحقة هي أن المؤرخ عليه أن يضع الماضى ووثائقه في إطار زمانه ومحيطه الثقافي والإجماعي والإقصادي.

ولمل أمم قضية شغلت مؤرخى القرن المشرين هى أن يكون لها قوانين شبيهة لقوانين شبيهة لقوانين شبيهة لقوانين شبيهة لقوانين أداد الدقعة العالمية ورغم أن هناك صموبات كثيرة أمام غقيقه ذلك إلا أن الدقعة الأولى من هنانا الصدد قد كسانت على يد إدوارد شسيني Edward Sheny (١٩٢٣) الذى طالب بأن تكون هناك قوانين للتاريخ وقد صاغ سنة قوانين سماها بالحدى أو التخمين (١٩٨)

القانونات الأول والثانى : وهما قانونا الإستمرار والتغيير وهما حقيقتان من حمالق التطور.

والقانون الثالث : هو قانون التكافل ويعنى أن الأمة تنهض أو تضمحل كوحدة. أما القانون الوابع : فهو قانون الديمقراطية ومعناها أن ضبط حياة الجماعة يتجه نحو الديمقراطية. والقائون الخامس: هو قانون حرية الإختيار ويدى أن الضغط يولد الإنفجار والكارثة والقانون السادس والأخير هو التقدم الخلقى ومعناه أن المؤثرات الخلقية تميل لأن تكون أقوى من المؤثرات المادية.

وقد لاقت هذه القواتين إقبالاً شديداً وترحيب من قبل غالبية المؤرخين رغبة منهم في أن يكون للتاريخ قوانين مثل سائر العلوم الأخرى.

أن الماضى ماهو إلا وتراث لقافى و والثقافة دائمة فى حالة تغيير وتطور مستمرين والثقافة تتفاعل مع ظروف المصر نفسه وحاجاته ومشكلاته. وثقافة أمه ما فى الحاضر تحوى الكثير من ترافها الثقافى المستجد من الماضى. وهنا تبرز دراسة التاريخ على أنها حلقة الوصل بين الماضى والحاضر والمستقبل. ولكى تكون دراسة التاريخ دراسة مجدية وفعالة بالنسبة للحاضر فلايد من أن تتسم بالموضوعية وتلتزم بها ونقصد هنا بالموضوعية كما سبق أن أوضحنا تصوير الماضى بكل مافيه من وقائع وأحداث بأمانة دون أى توع من التحيز أو التعصب والبعد عن الأغراض الشخصية.

وتذكر هنا دمولر Muller ، الذي يقرر أن المؤرخ يجد نفسه متأثراً بموامل شخصية قاتلاً:

«ليس هناك تاريخ نقى لم يسجل من وجهة نظر شخصية ما لصالح شخص ما أو طبقة ما أو فئة ما أو جماعة ما أو أيديولوچية ماه .

وهذه حقيقة فيعض المؤرخين يبعدون كل البعد عن الموضوعية العلمية عندما يحاولون إيراز الوقائع والوثائق على نحو مايحيث تتماشى مع أغراضهم الخاصة \_ وقد لجأ بعضهم إلى تزييف الحقائق منماً لإظهار البلاد بصورة قد لاتبعث على الإحترام والتقدير.

ولكن الموضوعية التاريخية تعنى البحث بأمانة في وثائق الماضى عن الحقائق التي توضحها وتبين أسبابها وتشير إلى طرق تطويرها نحو الدحل ولايهم إن كانت هذه الوقائع والحقائق تدين الماضى أو تشرفه طالما أن الهدف هو الإستفادة من دروس الماضى بما يطور الحاضر ويوجههه نح الأفضل.

ومن معايير الموضوعية أيضاً ألا يجعل المؤرخ من مشكلات الحاضر نقطة

للإنطلاق لبحثه من أجل دراسة الماضي وهذان المياران هما :

١- رؤية الماضي بمنظور الماضي بكل أبعاده.

٧- عدم جمل مشكلات الحاضر نقطة الإنطلاق للبحث الماضي.

هذان المياران هما السبيل لتحقيق اللوضرعيه التاريخيمة بالإضافة إلى الإختيار الأمين للحقائق الهمة المتوهة عن كل أهراء ذاتية وأغراض شخصية.

#### للصائر والهوامش

- ١ عبد الرحمن بن خدادون، منقدمة بن خطفون، (القاهرة، دار الشعب، ١٩٥٨) ،
   ص ٥٧ .
- ٣ شمس الدين بن محمد بن عبد الرحمن السخارى، الإعلان بالتوبيخ عن قم التاريخ،
   (القاهرة، مطبعة بولاق، ١٣٤٩هـ)، ص ١٧.
- ٣- هـرتشــــو، عـــلم الـتاريخ، ترجمة عبد الحميد العبادى، (القاهرة، دار الفكر العربي)
   ١٩٣٧، ص. ٨.
- ع محمود عواد حسين، وصناعة التاريخ، في عالم الفكر، الجالد الخامس العدد الأول،
   1974، الكويت، ص ١١٩.
- عبد الرحمن بدوى، هأحمد النظريات في فلسفة التاريخ، في عالم الفكر، موجع سابق، صرص ٢١٥ – ٢١٦.
  - ٣- حسين مؤنس، التاريخ والمؤرخون، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ٧٤ ٧٦.
- ٧- هيجل، محاضرات في فلسفة التاريخ المقل في التاريخ جـ١، ترجمة : أمام عبد
   الفتاح امام، (القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠)، ص ص
   ٣٠- ٠٠٠ ٠٠٠
- هنرى أيكن، عصر الايديولوجية، ترجمة : فؤاد زكريا، (القاهرة، سلسلة الالف كتاب، ٤٧٩، الانجلو المصرية، ١٩٦٣)، ص ص ٩٠ - ١٠٠٠
  - حسين مؤنس، التاريخ والمؤرخون، مرجم سايق، ص ص ٨٠ ٨١.
- ٨- ج. يليخانون، تطور النظرة الواحدية إلى التاريخ، ترجمة : محمد ستجير مصطفى،
   (دار الكاتب العربي، ١٩٦٩)، ص ص ٨٠ ٩٠.
  - هنري أيكن، عصر الاينيولوجية، مرجم سابق، ص ص ٧٢٥ ٧٤٠.
    - حسين مؤنى، التاريخ والمؤرخون، مرجم سايق، ص ص ٨٣ ٩٠.
- ٩- لفيف من الاساتلة السوفيت، المائية اللياليكتيكية، ترجمة : فؤاد مرعى وأخرون،
   (دمشق، دار الجماهير، د . ت)، ص ص ٢٧٧ ٢٤٩.

- هنري أيكن، عصر الايديولوجية، مرجع سايق، ص ص ٢٢٥ ٢٤٥.
- ج. يليخانوف، تطور النظرة الواحمدية إلى الشاريخ، مسرجع مسابق، ص ص
   ١٩٠٠-١١٠.
- ١٠ لفيف من الاساتلة السوقيت، المادية الديائيكتيكية، مرجع مسابق، ص ص ٢٥٨ --
  - ~ حسين مؤنس، التاريخ والمؤرخون، مرجع سابق، ص ص ٨٤ ٩٠.
- زينب الخضرى، فلسفة التاريخ عند بن خلفون، (القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر،
   ١٩٥٩، ص ص ٥٠ ٩٠.
- ١١ شاكر مصطفى، «التابيخ هل هو علم» في عالم الفكر، مرجم سابق، ص ص ١٨٧ ١٩٣ .
- ١٢- ليس كوهين ولورائس مائيون، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والعربية، ترجمة: كوثر كوچك ووليم عبير، (القاهرة، الذار العربية للنشر والتوزيع، ١٩٩٠)، ص ص ٥٥ - ٤٠.
  - ١٣- الرجم السابق، ص ص ٦٩ ١٠٠ ٩٢.
- محمد عواد حسين، صناعة التاويخ، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ١٣٦ -١٥٠.
- حسن عشمان، منهج البحث الداريخي، (القناهرة، دار المنارف، ١٩٦٤)، مراجع الفصل ٢ ء ٢ ، ٤ ، ٥ ، ٢ .
- ١٠ سعد مرسى أحمد وسعيد اسماعيل على : تاريخ الترابية، (القناهرة، عنالم الكتب،
   ١٩٧٢)، ص ص ١٠ ٣٠.
- ١٥- بمول مشبرو : الموجع في تاريخ العربية جزيان، ترجمه : مسالح عبد العزيز
   (القامرة: التهضة المسرية: ١٩٥٧)، من ص ١٠ ٨٥.
- قبان دالسين : مناهج البحث في العربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نرفل
  وأخررون (القاهرة ، الأنجلو المصرية، ١٩٦٩)، الفصل الخاص بمنهج
  البحث التاريخي.

- هنرى چونسون : تلدويس التناويخ ، ترجمة أبو الفتوح رضوان، (القاهرة، النهضة المدرية، دنت) ، ص ص ٣٨ - ٥٠.
  - ١٦ سعد مرسى أحمد وسعيد اسماعل على: تاريخ التربية، مرجع سابق، الفصل الأول.
     ١٧ حسن عثمان، منهج البحث التاريخي، مرجع سابق، س س ١١ ٢٢.
- شاكر مصطفى، التماريخ هل هو علم ؟ في عمالم الفكر، مرجع سابق، ص ص
- ۱۸ عبد الرحمن بدوی، أحدث النظويات في فلسفة التاريخ، في عالم الفكر، مرجع سابق، ص ص ۲۲۸ – ۲٤٤.

# الفصل الثالث أساسيات منهج البحث التجريبي 🗖 العلم ومناهج البحث أساسيات لإجراء البحوث التجريبية

يحصل عليها التلميذ على اختبار ٥٠٠ التحصيلي. والعدوان هو عدد المرات التي يضرب فيها التلميذ زميله أو يشد شعره أو يهزأ به أمام زملاكه.

والتمريف الاجرائي التجريبي هو الذي يحدد الوسائل التي يستخدمها الباحث للتحكم في المتفيرات ففي المثال السابق عن الاحباط كان التعريف الإجرائي تجريبيا إذ أن الأحباط هو منع الفرد من بلوخ الهدف، كذلك فإن تعريف دافع الجوع بإنه الحرمان من العلمام لعدد من الساعات يعتبر تعريفا تجريباً.

#### الاعتراضات الموجهة للتعريف الاجرائي :

- ۱ التمريف الإجرائي يضيق نطاق الظاهرة المراد دراستها لانه يقوم بتقديم تعريف محدد للمفاهيم. يعتبر هذا الاعتراض ميزة وليس عيبا ذلك لان الذكاء لا يمكن دراسته كله في تعريف واحد بل تدرس بعض أبعاده، وهذا نفسه إنسا يمثل تخديا للدارسين إذ يكون عليهم أن يحددوا ما هي الابعاد التي يتكون منها الذكاء مثلا فع كيف يمكن تخديد كل منها إجرائها لدراسته دراسة علمية موضوعية.
- ٢ التمريف الاجرائي يقتصر على ذكر الاقيسة المباشرة للظاهرة النفسية دون الامتمام بصدق هذا الأقيسة أى تياسها لما هو مطلوب قياسه. يرد على هذا الأعتراض بأنه قبل تخديد الأقيسة لابد من تخديد الإجراءات والملاحظات التي ينطبق عليها المفهوم ثم وضع الاقيسة اللازمة لدراسة هذه الإجراءات.

#### شروط التعريف الإجرائي :

- الا يكون دائريا أى يجب ألا يتضمن التعريف مفهوما يحتاج إلى تعريف مثل
   تعريف سلوك حل المشكلات بأنه نوع من الذكاء.
- ألا تعرف الظاهرة بنفسها لأنه في هذه الحالة يكون التعريف تحصيل حاصل
   مثل تعريف الذكاء بأنه القدرة المقلية العامة.
- ٣ من الأفضل ألا يكون التحريف بالسلب لان التحريف السالب لا يحدد الإجراءات أو الاقيسة اللازمة لقياس الظاهرة. فتعريف الذكاء بأنه ما لا يعتبر من مكونات الفدرة الابتكارية أو أحد أيعادها لا يحدد الذكاء تخديدا إجرائيا.

#### نماذج للتعريفات الإجرائية :

السلوك : النشاط الذي يصنو عن الكائن الحي.

مجموعة الاستجابات التي تصدر عن الكائن الحي.

الخوف : استجابة متعلمة مشتقة من الألم كما تظهر في تأثر جهاز الجلفانومتر.

الانفعالية : (بالنسبة للفتران في إحدى التجارب) ... عدم القدرة على ضبط التبول عقب صدمة كه باته.

الإدراك : المعنى أو التفسير الذي يعطيه الكائن الحي للظواهر العلبيعية المحيطة به، كما يبدو ذلك في استجاباته التمييزيه لهذه الظواهر، سواء عن طريق اللقظ أم عن طريق الاستجابة الادائية.

الانجّاه : مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ذا صبغة اجتماعية وذلك من حيث تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له.

التعلم: تغير شبه دائم في أداء الكائن الدي يحدث تخت شروط الممارسة والتدويب. الأداء : مجموع الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين نتيجة للتعرض

الموقف : مجموع المثيرات التي تؤثر على الفرد وما بينها من علاقات وكذلك ما يصدر عن الفرد من استجابات لهذه المثيرات.

الا-جاط: إعاقة الفرد عن يلوغ هدف معين.

التدعيم : تقديم الطعام للحيوان الجالع بعد قيامه بالضغط على الرافعة (كما في التدعيم . يجارب سكتر).

الجوع : حرمان الحيوان من الطعام لمدة ٢٤ ساعة.

الاستجابة النمطية : الموافقة أو عدم الموافقة الدائمة على كل أسئلة اختبار ٥س٥ بنض النظر عن مضمون كل سؤال.

انتقال أثر التدريب الايجابي : خمس أداء اليد اليسرى في تجربة الرسم في المرآة بعد تغريب اليد اليمنني. منخفض التحصيل : التلميذ الذي تقل درجته على اختبار التحصيل عن متوسط درجات الفصل.

# عيوب التعريف الإجرائي :

بالرغم من فوائد التعريف الإجرائي فان له بعض الديوب. وترجع تلك العيوب إلى الشخص الذي يستخدمه لا إلى التعريف الإجرائي ذائد. إن الافراط في اتخاذ الاتجاه الإجرائي قد ينسى الباحث العودة الى المفاهيم والتكوينات الأساسية اللازمة للنظريات الختلفة، كذلك فإن الافراط في اتخاذ الاتجاه الإجرائي قد يؤدي إلى تخديد المشكلة تحديدا ضيقا للغاية بعيث تصبح مشكلة البحث مشكلة تافهة عديمة المجدوى، كما يحتاج الاتجاه الإجرائي الى الكثير من الجهد والمناء إذ أن كل صغيرة وكبيرة لابد وأن غدد مخديدا إجرائيا دقيقا.

# ثانيا: المفاهيم (١) والتكوينات (٢) والمتغيرات (٣)

سبق أن بينا أن العالم أو الباحث يعمل على مستويين أو بين مستويين : مستوى النظرية والفرض والتكوين الفرضى من ناحية ومستوى الملاحظة من ناحية أخرى. فعندما قال دولارد وميللر أن الاحباط يولد العدوان كانا يستخدمان مفهومين هما الاحباط والعدوان وحدما العلاقة بينهما بأنها علاقة وتوليد، الاحباط للعدوان. عند هذا الحد يكون الباحث عند المستوى الأول.

إلا ان الباحث ليختبر نظريته لابد ان يقوم بملاحظات سلوكية، ولهذا كان لابد من تحديد مفهومي الاحباط والعدوان تحديدا اجرائيا يمكن ملاحظته. فالاحباط هو إعاقة الطفل عن الوصول للمب التي يراها من زجاج الدولاب المنلق، والعدوان هو محاولته المتكررة للوصول إليها بالعنف والقوة وركل الدولاب مثلا، وبناء على هذا يمكن التحقق التجهي باستخدام الملاحظة.

أولا : المفهوم : بجريد من أحداث أو ظواهر نلاحظها بالاعتماد على التعميم من الاجزاء والخصوصيات فالوزن مفهوم لانه بجريد من ملاحظات مختلفة لاشياء خفيفة ونقيلة. والتحصيل مفهوم توصل إليه الباحثون من ملاحظة تقدم الأطفال في القراءة والكتابة وحل المسائل الحسابية. وعلى هذا يمكن تحديد المفهوم بأنه تمثيل أو تعبير مختصر لعديد من الملاحظات وبالتالي فإنه يحقق البساطة في الفكر والاقتصاد في التمبير.

وطالما أن المفهوم تجريد من ملاحظات متمددة فإنه يتوقف على قدرة الباحث على الملاحظة وعلى المقارنة والتحليل والتركيب والتجريد والتمميم. فمن ملاحظة تقدم الطفل في القرادة ومقارنته بتقدمه في الكتابة وتخليل نواحي تقدمه

في الحساب والوصول إلى صورة عامة عن مستوى تقدم الطفل يمكن للباحث أن يضع مفهوما للتحصيل يعبر عن ملاحظاته السابقة، ثم يرى مدى انطابق هذا المفهوم على مواقف متعددة.

<sup>(1)</sup> Concepts.

<sup>(2)</sup> Constructs.

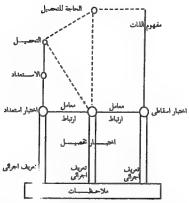
<sup>(3)</sup> Variables.

ثانيا: التكوينات القرضية: التكوين الفرضى هو مفهوم اعترعة المالم أو الباحث قصدا وشعوريا لتحقيق غرض علمى معين، فإذا كان التعصيل مفهوم جرد من الملاحظات المتعددة فان الحاجة للتحصيل (١٦) تكوين فرضي يفترضه العالم أو الباحث ليفسر لماذا يقدم الطفل على الدراسة والعمل. ويتمير التذوين الفرضى بأنه غير ذى مضمون كمى فالحاجة للتحميل ليست ذات طابع كمى بل بأتى طابعها الكمى من محاولة ترجمتها في مواقف قياسية كمية مثل الأداء على بعض الاختبارات.

والتكوين الفرضى لا ينطبق على الواقع انطباقا مباشرا بل لابد له من مفاهيم أخرى أبسط تترجمه في صورة إجراءات وملاحظات ملوكية. فللحاجة للتحصيل لا تنرك مباشرة بل تدرك بناء على مفهوم التحصيل المجرد من ملاحظات مباشرة لسلوك التلميد في المواقف الدراسية المختلفة. وبناء على هذا فإن عالم النفس في استخدامه لتكوين فرضى ليس من الضرورى أن يبين إذا كان ذلك التكوين جمريى للضمون أو كمى الطابع بل المهم أن ما يستنبط من هذا التكوين يجب أن يكون جمرييا كحيا.

تسهل التكوينات الفرضية للباحث السير في تفكوره العلمي إذ لا يضطر أن يقف عند كل ملاحظة سلوكية جزئية أو كل مفهوم مجرد منها، وكذلك فإنها تلخل كجزء متكامل في بناء النظريات العلمية كما تساعد على وضع القوانين العلمية التي نفسر السلوك. لتوضيح ذلك نتصور أن ياحثا افترض أن هناك علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي في هذه الحالة نكون أمام جزء من نظرية نوضحها بالرسم التالي :

<sup>(1)</sup> Achievement need.



يظهر في التخطيط السابق بعض التكوينات الفرضية ني افترضها الباحث مثل مفهوم اللذات الذي لا يعرك مباشرة بل بناء على مخديد إجرائي يتمثل في الاداء على اختبار اسقاطي. وتكوين فرضى آخر هو الحاجة للتحصيل والتي لا يمكن فهمها إلا من خلال مفهوم التحصيل. والتحصيل كمقهوم يعتمد أو لا يمكن فهمه إلا بناء على الاستعداد، والاستعماد بدوره يدرس بناء على أداء الفرد على اختبار خاص. وتضمن النظرية مجموعة من العلاقات الفرضية (الخطوط المتقطمة) أو الملاقات التي ثبت علميا وإحصائيا (الخطوط المتصلى التحصيلي واختبار الاستعداد أو كالعلاقة بين مفهوم الذات والاختبار الاستعداد أو كالعلاقة بين مفهوم الذات والاختبار الاستعداد أو كالعلاقة بين مفهوم الذات والاختبار الاستفاطي.

#### يستمد عالم النفس تكويناته الفرضية من مصادر متعددة :

 علم الأعصاب : فمثلا ثورنديك استخدم الوصلات العصبية كأساس لتفسير عملية التعلم.

 علم الطبيعة : فمثلا كوفكا وكوهلر وليڤين استخدموا قوانين المجال لوضع نظرية الجشطلت والمجال. ٣ - الاحصـــاء: فمثلا العامل ليس إلا تصنيف إحصائي موجز للمتغبرات نصل إليه بالتحليل العاملي.

\$ — الشعور الشخصى للباحث أو مجاله الظاهرى: مثل بمض مكونات النظريات القديمة كنظرية الأنماط الشخصية. وعادة فى المراحل الأولى للعلم تسيطر المقاهيم المستمدة من هذا المصدر على تفكير المشتخلين في هذا الميدان ولكن في المراحل المتقدمة يستمير العلم من مجالات أعرى أو يبتكر العلم بمضا من التكوينات الغرضية والمفاهيم.

#### ثالثا : المتغمميرات :

المتغير هو الخاصية التى توجد بكميات متفاوته والتى يمكن قياسها فالذكاء والميل والمدوان والقلق والتحصيل كلها متغيرات توجد بكميات متفاوتة يمكن قياسها. للمتغيرات تصنيفات مختلفة منها :

٩ - المتغيرات الكيفية والكمية: من المتغيرات الكيفية الجنس والدين وأنماط الشخصية. وتتميز المتغيرات الكيفية بأنها توجد في فعات لا يمكن وصفها بأنها وأكبر من أو وأقل من وبالتالي لا توجد هذه المتغيرات في درجات متفاوتة. أما المتغيرات الكمية فهي المتغيرات التي توجد بكميات متفاوتة وبالتألي يمكن وصفها بأنها وأكبر من أو وأقل من ٤ - فالمتغير الكمي يوجد على بعد متصل واحد متفاوت الدرجات فالذكاء بعد متصل يمتد بين أعلى وأدني درجة.

ويجدر الاشارة إلى أن المتغيرات الكمية المتصلة يمكن تقسيمها إلى قات فالذكاء كمت تقسيمها إلى عباقرة وأذكياء جدا وأعلى من المتوسط كمتغير كمى متصل يمكن تقسيمه إلى عباقرة وأذكياء جدا وأعلى من المتوسطين وبلهاء ومعتوهين وبقابل كل فئة منها نسبة ذكاء معينة، إلا أنه لا يمكن شحويل المجنس كفئتين شحويل المجنس كفئتين إلى متغير متصل واحد (هذا بخلاف بعد الذكورة - الانوثة الذي تقيسه الاختبارات السيكولوجية) كذلك لا يمكن شحويل الذين إلى متغير متصل (هذا بخلاف الاتجاء الدين على النين إلى متغير متصل (هذا بخلاف الاتجاء الدين إلى متغير متصل (هذا بخلاف الاتجاء الدين إلى متغير متصل (هذا بخلاف الدين إلى متغير متصل (هذا بخلاف الدين إلى ا

يفضل البحث العلمي استخدام المتغيرات الكمية وذلك بسهوله قياسها بدقة وتنوبع كمياتها، وبالتالي فانه يمكن أن تقديم تفسيرات أكثر ثما تقدمه المتغيرات الكيفية.

فالقلق بوجد بكميات متفاوتة يمكن قياسها باستخدام وسائل مختلفة كما يمكن اختيار أفراد ذوى درجات قلق متفاوتة ودراسة أثر هذا التفاوت على اداء الذكور والأناث في بعض الاختبارات.

٢ - متغيرات المثير ومتغيرات الاستجابة : ويقصد بمتغيرات المثير أى معالجة للظروف التي تستثير المفحوص فيرد بالاستجابة. أما متغيرات الاستجابة فهي المتغيرات المرتبطة بما يصدر عن الكائن من سلوك. ويأخذ التعبير عن هذه المتغيرات, R= f (O, المرتبطة بما (S حيث R هي الاستجابة f, (1) هي وظيفة أو دالة O, (۲) هي الكائن S, (۳) في الكائن هي المثير، أي أن هذه الصيغة تعبر عن أن الاستجابة وظيفة أو دالة لخصائص الكائن وما يتعرض له من مثيرات.

 ٣ - المتغيرات النشطة (٥) والمتغيرات المعينة (٦): فالمتغيرات والنشطة هي التي يمكن التحكم فيها تحكما بجريبيا مثل طرق التدريس المختلفة وأنواع التدعيم وطرق توليد الاحباط لدى المصوصين. أما المتغيرات والمعينة، فهي المتغيرات التي لا يمكن التحكم فيها تجريبيا كالمتغيرات التي تعتبر خصائص للأفراد مثل مستوى ذكاء الفرد أو مستوى طموحه أو جنسه أو مستواه الاقتصادي والاجتماعي.

وتسمى هذه المتغيرات بالمتغيرات والمعينة، لأن الأفراد يأتون للدراسة ولديهم هذه الخصائص والتي تشكلت من قبل بناء على عوامل الوراثة والبيئة. ولذا يطلق على هذه المتغيرات احيانا أسم المتغيرات الفردية الشخصية.

 ٤ - المتغيرات المستقلة والتابعة : يعتبر هذا التقسيم من أشيع التقسيمات وأكثرها استخداما وأكثرها نفعا للدراسة العلمية. والمتغير المستقل هو الذي يفترض مساهمته في إحداث الظاهرة. أما المتغير التابع فهو الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على خاصية ما. فدراسة أثر الذكاء على التحصيل تتضمن الذكاء كمتغير مستقل والتحصيل كمتغير تابع.

<sup>(1)</sup> Response.

<sup>(2)</sup> Function. Organism.

<sup>(4)</sup> Stimulus.

<sup>(5)</sup> Active.

<sup>(6)</sup> Assigned.

ويمكن تعريف النغير المستقل بأنه المغير الذى يتحكم فيه المجرب بالزيادة والنقصان أو بالحدث. فيمكن للمجرب أن يعرض المفحوصين لمستويات مختلفة من التدعيم أو الإحباط ليدرس أثر ذلك على أدائهم. في هذا المثال يتحكم المجرب في التدعيم أو الأحباط بالزيادة والنقصان. وفي دراسة أثر الذكاء والتحصيل يختار المجرب المستويات مختلفة من الذكاء ليدرس أثرها على التحصيل، في هذه الحالة اختار المجرب المستويات المتلفة للمتغير المستقل. وفي الدراسات التربوبة والنفسية لا توجد متغيرات تعرف بالمتقرات المترات المتقرات المستقلة في دراسة ما يصبح تابعا في هذراسة ما يصبح تابعا في هذراسة ما يصبح تابعا في هزاسة اخترى وكذلك المكس وذلك بناء على هدف البحث ومشكلته.

وثمة نوع نالث من المتغيرات هو التغيرات المتدخلة وهى التى تؤثر على التغير التابع. فالملاقة بين الذكاء والتحصيل يتدخل فيها الجنس والسن كموامل متدخلة تؤثر على التحميل. ولذلك يجب أن يحاول الباحث تثبيت تلك العوامل المتدخلة أى يمنع تأثيرها.

# ثالثا : المسلمات (١) البحثية والاحصائية تعريفها وأنواعها :

يقصد بالمسلمات الافتراضات الاساسية التي يقوم عليها البحث، والمسلمات في الأصل من مكونات المنهج الرياضي فالسطح المستوى أحد مسلمات الهندسة الإقليدية ثم جاءت مسلمة أخرى قامت عليه الهندسة اللا اقليدية. والباحث لابد أن يسلم بداية بعديد من المسلمات التي يقيم عليها بحثه، التي اما ان تكون ضمنية غير صريحة أو واضحه صريحه.

فعند إجراء دراسة عن تخصيل التلاميذ يفترض الباحث وجود مسلمة ضمنية وهي أن لدى جميع التلاميذ دحاجة للإنجاز، وفي نفس الوقت توجد مسلمة بحثية واضحة البنتها الدراسات السابقة وهي أن الحاجة للإنجاز تتوزع اعتداليا وبالتالي توجد فروق فردية بين الأفراد.

وثمة مجموعة من المسلمات لابد أن يتحقق منها الباحث قبل إجرائه لدراسته منها: ا - مسلمات خاصة بالخصائص السيكومترية لأدوانه وكيفية استخدام المقاييس والاختيارات.

٢ - مسلمات خاصة بعينته من حيث خصائصها وحجمها وكيفية اختسارها.

٣ - مسلمات خاصة باستخدام الأساليب والمعاملات الاحصائية وأنواع المقاييس
 الاحصائية.

٤ - المسلمات البحثية التي تشتق من الدراسات السابقة.

ولمزيد من التفاصيل بالنسبة للمسلمة الأولى يمكن للدارس الرجوع إلى كتب القياس النفسي والعقلى، وبالنسبة للمسلمتين الثانية والثالثة الرجوع إلى كتب الاحصاء النفسي والتربوي والاجتماعي.

#### قوالىسىدھا :

للمسلمات فوائد متعددة فهي الأمس والركائز التي تقوم عليها الدراسة. فالفرض

الذى يصوغه الباحث إنما يضعه بناء على مسلمات بحثه، لأن المسلمات هى بحثابة حقائق استخلصها الباحث من الدراسات السابقة، والعواصل التى تكتنف أى ظاهره سيكولوجية أو تربوبة ومختاج إلى بحوث كثيرة ومتسوعة، ولا يمكن اختبارها جميعا فى وقت واحد، لا بد من اتخاذ بعضها كمسلمات يقيم عليها الباحث بحثه (مثل مسلمة أن السلوك دالة للمثير وللكائن "R=FOS" ، ومثل مسلمة أن سلوك الانسان يرجع إلى التفاعل الدائم والمستمر بين الووائة والبيئة).

وبدون المسلمات السيكومترية (كالتسليم بامكانية التحقق من صدق وثبات الأدوات) لا يمكن اخضاع الظواهر - القابله للقياس - للدراسة والبحث باستخدام الاخبارات والمقايس.

وبدون المسلمات الخاصة بأنواع المتغيرات المقاسه تستخدم أساليب احصائية خاطئة ويصل الباحث إلى نتائج مضلله إذ أن مستويات قياس المتغيرات في العلوم الانسانية أربعة أساسية يلخصها فؤاد أبو حطب وأمال صادق ١٩٩١ كالتالي :

# الافتراضات والحصائص الأساسية لأنواع المقايس

					,
أمثــــلة	وصف مخصر	الخصائص			نوع المقاييس
		القياسية	الاساسية	الرياضية	
(١) نوع المهنة	وضع الأشخاص في	عدد لا يدل على	التكافؤ	العد	القياس
(٢) الجنس	فكات	كم أو مقدار (اعداد	التمدي		الأسمى
		متقميله) .			
(١) المستوى		كم لا يشار إليه	التكافؤ	الترتيب	مقياس
الاقتصادى	الأشخاص في	يعدد (قيم منقصل)	التمدي		الرتية
الاجتماعي	خاصية معينة.	(الأول • الثاني –	اللاتناظر		
(٢) تقدير المرشحين	(پ) وضع	الأخير) (ممتاز	الترابطية		
للعمل أثناء المقابلة.	الأشخاص في أي	جيد جدا – جيد ~			
(۱) درجات	مقياس متصل لا	مقبول – ضعيف -		1	
التلاميذ في اختبار	تتوافر فيه المسافات	ضعيف جدا)(موافق			
مخصيلي غير مقنن.	المتساوية	جدا - موانق - لا			
(٢) تقدير الطلاب		رأى لى معارض –			
في الامتحانات.	,	معارض جملاً .			
(۱) درجــــات	وضع الأشخاص في	عدد بنا، على كم	التكافو	الجمع	مقياس
المفحوصيين في	مقياس متصل يتألف	أه مقدل (قــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	ועניוע	الضرب	السافة
الاختبارات النفسية	من مسافات	. Ciler	التمدى	الطرح	
أو التحسيلية المقننة.	متساوية وله صف		الترابطية		
(۲) مقــــاس	اعتياطي		الاضافة		
فارنهاريت سلسيوس	3.4				
(الْكوي) للحسرارة.					
	وضع الأشخاص في	عدد بنا، على كم	التكانه	جميع	مقياس
(۲) العليب آل	مقیاس متصل یتألف	أه مقداد (قــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	اللاتناظ	العمليات	النسية
(۳) الزمـــــن	من وحدات	معــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	الصدي	الرياضية	
(1) مقياس كالقن	متساوية وله صفر		الترايطية		
اللحــــرارة.	مطلق		الاضافية		
	للقباق		الاحداث النسبة أو		
			القسمة		

#### شـــروطها

مع تعدد المسلمات البحثية التي يقوم عليها البحث يجب أن تتوافر فيها عدة شروط :

- ١ أن تشتق من الدراسات والبحوث السابقة لأن العلم بطبيعته تراكمي.
- إلا تتعارض مع الحقائق العلمية المتعارف عليها فلا يمكن الفول بأن الذكاء هو
   التفكير الابتكارى لأن الذكاء نفكير تقاربي أما الابتكار فانه تفكير تباعدى.
- ٣ ألا يبنى البحث على مسلمات متناقضة أو متمارضة مع بعضها البعض كالتسليم في بحث واحد بأن القلق يزيد وبخفض الاداء دون التسليم بالملاقة المنحنية بين القلق والاداء.
- 3 القابلية للتحقق التجهي منها عند الضرورة فلا يمكن التحقق تجربيا من أن مائة عفريت يقفون على رأس الدبوس وبالتالي لا يمكن أن تكون هذه مسلمة بحثيه، ونظرية ابقراط عن الانحلاط الأربعة البلغم والمره الصفراء والمره السوداء والدم لا تصلح كمسلمة لبحث تجريى. ونظرية فيثاغورث عن الماء والجواء والدار والدار وأثرها على الامزجه لا تصلح أيضا كمسلمة لبحث تجريبي لطابعها النجالي.
- الا تتحارض مع المسلمات التي يقرم عليها العلم، من هذه المسلمات انتظام ظاهرات الكون بمعنى أن تكرار نفس الظروف الهيطة والمساحبة لظاهره ما يرتبط بحدوث نفس الظاهرة. وهذه مسلمة هامة في البحث العلمي وبدونها لايكون هناك منى للبحث عن أسياب الظواهر أو التدبر بها.

ومن المسلمات التي يقرم عليها العلم العليه أو السببية أى أن للظواهر أسبابها التي يمكن الكشف عنها، بلبون مسلمة العلية يصعب على الباحث تخديد المتغير المستقل والتابع والمتغيرات للتداخلة. بناء على المسلمتين السابقتين لايمكن مثلا وضع مسلمه بحث عكس ما أشار إليه سكنر من ان الاستجابة التي تدعم تميل للتكوار إذا توافرت نفس الظروف.

ونمة مسلمة ثالثة يقوم عليها العلم وهي مسلمة الأنواع الطبيعية إذ بناء على تشابه

مفردات الظاهرة واختلافها يمكن تصنيفها في فتات معينة لهذه التصنيفات أهمية خاصة في تصميم. بناء على تلك خاصة في تصميم. بناء على تلك المصميم. بناء على تلك المسلمه لا يمكن وضع مسلمة بحثية تجربية قائمة على أن نتيجة دراسة الباحث ستكون قاصره على مفرده بعينها دون غيرها إلا في العراسة التي تستخدم منهج دراسة الحالة!!.

٦ - أن تراعى المسلمات البحثية طبيعة الظواهر النفسية والتربهية من حيث تعدد وتشابك العوامل المسهمة في إحداثها وصعوبة ضبط جميع العوامل المسهمة في إحداثها وصعوبة ضبط جميع العوامل الجب وضع على الظاهرة ضبطا دقيقا كضبط الظواهر الطبيعية والفيزيقية. فلا يجب وضع مسلمة يحثية بأن معامل الارتباط بين ظاهرتين واحد صحيح، أو أن س عله ص بدرجة يقين ١٠٠٠ حتى مع استخدام أكثر الأساليب الاحصائية تقدما كتحليل المسارات.

# رابعا: مشكلة البحث

أولا : تعريف المشكلة وعوامل استثارتها :

هى عبارة أو سؤال استفهامى عن العلاقة القائمة بين متفيرين أو أكثر ويكوند البحث هو الإجراء المستخدم للإجابة عن هذا الاستفهام، "ممثال لهذه المشكلات هل تشجيع المدرس للتلميذ يساعد على خمسين التعلم؟ مثل هذا الاستفهام تناول متغيرين أساسيين هما التشجيع والتعلم وأما العلاقة بينهما فهى اسهام التشجيع (بالإضافة إلى عوامل أخرى) في مخسن التعلم.

ويمكن تعريف المشكلة أيضا بأنها موقف مجير يتجدي الملارس وبحتاج إلى تفسير ودراسة ينشأ هذا الموقف المحير من وجود فجوه كبيرة بين ما هو قائم وما يجب أن يكون. وكمثال لذلك لماذا يوجد تفاوت بين تعليم الينات والينين في يعض المحافظات؟ مثل هذا السؤال يشير إلى عوامل استثارة المشكلة أو الشعور والإحساس بها إلا أنه يؤكد أهمية دراسة المشكلة.

والواقع أن هناك عدة عوامل يمكن أن تستثير المشكلة عند الباحث مثل :

١ – قد تسفر الأبحاث التي تتاول موضوعا واحدا عن تتاثيم متعارضة ثما يدفع الساحث إلى دواسة هذه المشكلة. كمشال لللك دواسة أثر الإحجاط على الانتاج الابتكارى. يبنت بعض الدواسات أن الإحجاط يؤدى إلى انخفاض الانتاج الابتكارى. ينما يبنت بعض الدواسات الاخرى أن الإحجاط يؤدى إلى زيادة الانتاج الابتكارى. هذه النتائج المتمارضة الارت مشكلة لدى احد الباحثين واراد دواستها. بدأ الباحث بدواسة الأيحاث السابقة لتبين أسباب تمارض هذه النتائج. انتهى الباحث من دواسته للأبحاث السابقة أن هذا التعارض قد يرجع إلى استخدام مواقف احباطي متفاوته المصموبة ولذلك اجرى غربه لدواسة أثر أداء احباطى مختلف الدوجة على الانتاج الابتكارى.

٢ – قد لا تتناول الدراسات بعض الجوانب التي تحتاج إلى دراسة. فعمثلا بالنسبة للدراسة السابقة وجد الباحث أن الدراسات السابقة كلها استخدمت عينات كانت الوحدة فيها الفرد الواحد. ومن هنا بدأ يتساءل هل يمكن التوصل إلى نفس التئاتج إذا كانت الوحدة التجريبية شخصان بدلا من شخص واحد. وبهذا وجد الباحث ثغرة في حاجة إلى دراستها وفحصها.

٣ - قد توجد تتيجة بحث أو حقيقة علمية منمزلة عن بقية الحقائق المعروفة تستثير الدراء والبحث لوضعها في إطارها العام ولتوضيح علاقتها بغيرها. وكمثال لهذا وضع اجيلفورده نموذجا ينظم العوامل العقلية في نظام معين. إذ بناء على الدواسات السابقة وجد جيلفورد وزملاؤه عدة نتائج متفرقة عن التنظيم العقلي. تلك النتائج المتباينة والمتباعدة تتضمن دراسات عن العمليات العقلية كالتذكر والتقويم، وتتضمن تتائج عن نواتج توظيف الكائن الدي للمعلومات في صور متعددة مثل المشات والعلاقات، وتتضمن تللم الرموز وتنضمن تلك الدواسات ابحالًا عن صور الملومات التي يستخدمها الفرد مثل الرموز والماتي، بناء على هذا وضع جيلفورد نموذجا للعوامل العقلية يتضمن:

 (٩) المعمليات : الأنشطة الذهنية التي يقسوم بهما الكاتن الحي للسمامل مع المطومات وتتضمن التقويم – التفكير التقاوي – التفكير التباعدي – اللاكرة – المرفة.

 (٣) الثوائج : تتالج توظيف الكائن الحي للمعلومات وتتضمن الوحدات والفئات والعلاقات والنظم والتحويلات والتضمينات.

(٣) اغتوبات: أى الملومات التي لدى الفرد ويستخدمها في أداء العمليات المقلية وتتضمن المتوى الشكلي (العمور) - والرمزى - والسيمانتيكي (خاص بالمتي) - والسلوكي.

ويجدر الإشارة إلى أن الرغبة في اشباع المعرفة قد تكون دافعا للفرد لدراسة مشكلة ما. فالرغبة في المعرفة كانت هي الموجه الأول للدراسات الفلسفية قديما، وهي التي أدت بيهاجيه إلى المعتملام المنهج الاكلينيكي في دراسة النمو المعرفي لذى الأطفال. وقد تستثار المشكلة تتيجة للرغبة في تحسين مستوى الأداء المعلى مثل أبحاث الضرورات العملية (١٦). وقد أدى وجود هذين الدافعين إلى تقسيم الأبحاث إلى بحوث نظرية وأخرى عملية، وساد الاعتقاد بأن هناك تعارضا بينهما فالبحوث النظرية هدفها تسخير العلم لخدمة المعسلية فها تسخير العلم لخدمة المجتمعة المعالمة ولذات العلم، أما البحوث العصلية فهـ

<sup>(1)</sup> Action Research.

ررفاهيته وحل المشكلات. ولكن الراقع أن هناك تكاملا بين البحوث النظرية والعملية، فالأبحاث النظرية قد مختاج إلى تطبيق عملي للتحقق من نتائجها، والابحاث العملية قد تصادف مشكلات مختاج إلى درامتها نظريا.

ثانيا : اختيار المشسكلة :

أن المبدأ الأسامى الذى يجب أن يراعى عند اختيار المشكلة هو (الاعتدال) فلا يجب أن تكون المشكلة واسعة جدا أو ضيقة جدا فإذا كانت ذات نطاق واسع فيمكن تقسيمها إلى عدة مشكلات فرعية وإذا كانت محدودة فإنه يمكن مثلا توسيع نطاقها الزمنى أو المكانى . يقصد بتوسيع النطاق الزمنى دراستها تاريخياً والنطاق المكانى بدراستها في مجمعات وجماعات محلقة.

وتوجد عدة شروط اخرى يجب أن تراعى عند اختيار المشكلة منها :

١ - القلسفة السياسية للعولة: فهناك بعض البلاد التى تخدد الاطار العام الذى يجب أن تكون فيه الأيحاث مثل أبحاث النظم الاجتماعية والأبحاث المرتبطه بالتنشئة الاجتماعية في روسيا كما تدرس في أمريكا.

٢ – العامل الشخصي : وهو قيم الشخص وانجاهاته واهتمائه فالزنجى سيختار المشكلات المرتبطة بحياته كموضوع للنواسة شل الثشة في الزنجي في محلات البيض : وهراسة ابن الواحات لأساليب التنشقة في الواحات.

يمتبر الاهتمام من الموامل الشخصية الهامة في اعتيار موضوع البحث العلمي وبالتالي تصبح المشكلة جزء من الباحث يتبناه وبدافع عنه ويعمل لأجله ويجد متمة في دراست، ولهذا العامل أهمية كبيرة لأن الدراسة العلمية بها من الصعوبات القدر الكبير تما يحتاج إلى توفر هذا الاهتمام لكي يستمر الباحث في بحثه.

٣ - التمويل والتكاليف: يحتاج البحث العلمى والدراسة التجريبية إلى تكاليف ونفقات ولذلك يختار الباحث المشكلات التي يستطيع أن ينفق على دراستها. ومن الجدير الإشارة إلى وجود هيئات علمية تقوم بتمويل أبحاث معينة وفي مجالات معينة مثل مؤسسة فورد بالولايات المتحادة الأمريكية وأكاديمية البحث العلمي بمصر.

\$ - مدى توفر الأدوات اللازمة للبحث: يقصد بها وفرة أدوات القياس اللازمة للبحث، يقصد بها وفرة أدوات القياس اللازمة للبحث، ويقصر الباحث دراسته على المشكلات التي تتوافر أدوات القياس اللازمة لدراستها. تعتبر هذه من المشكلات الهامة في مجال الدراسات النفسية والتربوية ولو أنه بشئ من الاختراع والتفكير والابتكار يمكن وضع أدوات للقياس تناسب المشكلات المعروضة للدراسة.

٥ - مهارة الباحث: أى ما لدى الباحث من مهارات علمية واجتماعية فهذه جميعا تلمب دورا في اختيار مشكلة البحث والدراسة. فقدرة الباحث على المعالجة الاحصائية، وعلى القراءة بلغة أجنبية، ومعلوماته عن المشكلة وقدرته على المناقشة الملمية وقدرته على القيارات التي وغير ذلك من القدرات والمهارات التي تؤثر في اختيار الباحث لشكلة البحث.

٣ - الجادة : ويقصد بها الحداثة والأصدائة فالباحث يجب أن يختار المشكلات التي تعتبر جديدة على الميدان إذ لا حاجة لدراسة الموضوعات القديمة التي أجربت فيها عات الدراسات.

۸ - الوقت المتاح للدواسة : يجب عند اختيار الشكلة مراعاة الوقت المتاح لدواستها. فالطالب الذي يدرس للحصول على درجة علمية قد يكون اختياره لمشكلة مختاج إلى دواسة تتبعية طولية اختيارا غير مناسب لأنها ستحتاج إلى وقت طويل.

9 - قابلية المشكلة للاختيار : يجب اختيار المشكلة التي يمكن وضمها موضع الملاحظة والتجريه وهذا لا يتسنى إلا إذا كانت المشكلة ذات معنى. وتكون المشكلة ذات معنى. وتكون المشكلة ذات معنى إذا كان من الممكن شمديد ما إذا كانت صادقه أم كاذبه. فالافكار المبتغذام الأسلوب التجريبي، أما فكرة مثل الكين فيمكن إليات صدقها أو كذبها باستخدام الأسلوب التجريبي، أما فكرة مثل الكين فيمكن التحقق منها باستخدام الاختيارات الاسقاطيه.

#### ثالثا : صياغة المسكلة :

بعد اختيار المشكلة لابد أن يصوغ الباحث مشكلته بدقة ووضوح لأن هذه الصياغة تضع أمام الباحث الموقف المشكل محددا كما تساعد على توجيهه أنناء سيره في بحثه. وعادة لا يستطيع الباحث صياغة مشكلته بسهوله ووضوح منذ بداية الامر ذلك لأن المشكلة في البداية تكون فكرة غامضة مختلفة.

- ولهذا يجب على الباحث ألا يعمد إلى إجراء بحثه مباشرة بعد اختياره للمشكلة بل لابد من صياغتها صياغة جيده. ولصياغة المشكلة عدة شرسوط منها:
- أن تعبر المشكلة عن علاقة بين متغيرين أو أكثر فهل الظاهرة س ترتبط بالظاهرة
   ص ؟ وهل ترتبط س بالظاهرة ص تخت العومل أ، ب، جد، د؟
- ٢ أن تصاغ المشكلة بصورة راضحة لا غموض فيها في صورة سؤال. وهنا يجب الإشارة إلى أن مدف البحث ليس هو مشكله البحث فقد يكون هدف البحث مثلا هو استخدام الحوافز في المدرسة بينما تكون مشكلة البحث هي هل هناك علاقة بين البياعث والأداء؟
- ٣ أن تتضمن الصياغة وأن تعبر عن إمكانية الاختبار التجربين. من الأمثلة التى لا تعبر عن هذا الشرط ما هو دور الورائه والبيئة في جناح الأحداث؟ ولكن يمكن صياغة جانب من هذه المشكلة بصورة قابلة للتحقق التجربي على النحو التالي.
  هل توجد فروق ذات دلالة بين التواهم المشائلة والتواشم غير المتماثلة في الجناح؟
- أن تخدد الصياغة للوضوع الرئيس الذي يهنف الباحث إلى دراسته لا الاطار العام للموضوع فيدلا من ان تكون المشكلة هي استخدام الحوائز في المدرمة تصبح هل هناك علاقة بين استخدام البواعث المادية والاداء على الاختبارات التحصيلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
- التعريف بأهم الموضوعات المتعلقة بالبحث وأهم النتائج التي توصل إليها البحاث
  السابقين. الواقع أن هذا الشرط قد يكون أصلح لدوافع اختيار المشكلة منه لصياغة
  المشكله. إلا أن هذا لا يمنى عدم الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة
  المشكلة وذلك لأن الأبحاث السابقة تساعد الباحث على تبين جوانب الضعف
  والقوة وجوانب الجدة والأصالة في المشكلة وبالتالي صياغتها.
- تحديد الصعاب المتوقعة والمصادر والأدوات التي سيستخدمها الباحث في بحثه. إن
   هذا الشرط ينطبق أكثر على العوامل الموجهة لاعتيار المشكلة منه إلى صياعتها.

# خامساً : الىفىسرض

بعد أن يصوغ الباحث مشكلته يقوم بوضع الفرض الذى سيخبر صحة أو كذبه. للفرض تعريفات مختلفة فهو قضية ظنية عن علاقة بين متغيرين، أو حل مقترح للمشكلة، أو أحسن تخمين لحل المشكلة أو السؤال أو المبارة التي تحاول تفسير الاحداث التي لم يتم الثبت منها بعد.

هذه التعريفات تدور حول صياغة الفرض في سؤال أو عبارة، وحول ما يتضمنه الفرض من متشيرات وعلاقات، وحول الهدف من وضع الفرض إذ أنه تقديم حل مقترح للمشكلة.

#### يمكن تعريف الفرض بأنه :

«العبارة التي تتضمن علاقة ظنية بين المتغيرات موضوع الدراسة والتي تساعد على حل المشكلة موضوع البحث».

إن الاركان الأساسية للفرض هي المتغيرات والعلاقات القائمة بينها. والمتغيرات في هذه الحالة هي الظاهرة المراد تفسيرها والظروف المسهمة في أحداثها. فمثلا الفرض المقائل بأنه إذا زاد الذكاء زاد التحصيل يتضمن الظاهرة موضوع الدراسة وهي التحصيل وأحد العوامل المسهمة فيه.

والركن الثاني في الفرض هو الملاقات القائمة بين المتغيرات وهذه العلاقات دائما تصورية لا ندركها مباشرة بل تتصورها عن طريق التتاثيج كما تظهر في التحصيل إذا زاد الذكاء. أن هذه علاقة تصورية لأننا لا ندركها مباشرة بل عن طريق ارتباط درجات الفرد على اختبار الذكاء بدرجاته على اختبارات التحصيل ارتباطا موجيا دالا.

# أولا: فوائسسه الفسرض:

# (١) تحديد نطاق الدراسة :

بعد تخديد مشكلة البحث الأساسية يحاول الباحث استجلاء الجوانب الختلفة للمشكلة فيعزل ويربط بعض الجوانب او يضيف بعضها الآخر، ويأتى الفرض مبلوراً لتتاج هذه العملية. فالباحث الذي يدرس مشكلات المبتكرين كمشكلات خاصة بهم وبعد الدراسة والاطلاع يحدد من هم المبتكرين عل هم المرتضعين أم المتوسطين أم

المنخفضين على اختيار التفكير الابتكاري؟ كما يحدد مجالات مشكلات الدراسة هل هي المشكلات الاسراسة هل هي المشكلات الاسرية أو الاقتصادية أو المعراضية أو الملاقات مع الجنس الأخر .. الغ؟ ويأتي الفرض محددا للمناصر الأساسية التي تشملها الدراسة فيضع الفرض القائل توجد فروق ذات دلالة بين مرتفعي ومنخفضي التفكير الابتكاري من المراهقين في مجالات المشكلات الآكيه :

الأسرية - البينية ... الخ.

#### (Y) ربط النتائج المنعزلة عن بقية النتائج :

يحدد الفرض الاطار التركيبي الذي يمكن أن تتنظم حوله البيانات ذات المملة بالموضوع. فقى المثال السابق قد يبدو أن خصائص المبتكرين لا ترتبط بموضوع الدراسة ولكن بتحديد الفرض في صورة مرتفعين ومتوسطين ومنخفضين تتضح الملاقة بين البحث ونتائج الدراسة السابقة المرتبطة بخصائص شخصية المتبكرين ، ذلك لأن المرتفعين لهم خصائص شخصية تميزهم عن المتوسطين وعن المنخفضين في التفكير الابتكارى.

#### (٣) تحديد نوع الدراسات والمعلومات المطلوبة :

بناء على شخديد الفرض للمتغيرات المطلوب دراستها والملاقات القائمة بينها يحدد الهاحث نوع المعلومات المطلوبة للبحث والدراسة. ففى المثال السابق يجمع الباحث المعلومات والدراسات التسى تناولست منسكلات المراهقسين المرتفعين فى الابتكارية والدراسات التى تناولت عصسائص المراهقسين مرتفسى الابتكارية.

# (٤) يحدد الفرض الإجراءات التجريبية والاحصائية اللازمة :

لا يوضح الفرض ما الذى ينبقى أن نهتم به في الدواسة فقط بل أيضا كيف نسير في الدواسة فقط بل أيضا كيف نسير في البحث. فالفرض بتحديده للمتغيرات يشهر إلى ما يقاس وبتحديده للملاقات يبين الأسلوب الإحصائي المتاسب للدراسة هل سيكون الرابطة بين الميات أم هل يكون اختياراً للفروق بين المينات الرباطاً بين درجات الابتكارية وعدد المشكلات أم هل يكون اختياراً للفروق بين المينات الشلار.

# (a) تساعد الفروض على فهم الظواهر :

لان الفرض يتناول الملاقات بالدراسة فإنه بذلك يساعد على فهم الظواهر أو

المتغيرات موضوع الدراسة لأن الفهم هو بيان للملاقات القائمة بين الظواهر المختلفة. فبدلا من أن تجد بعض التلاميذ داخل الفصول الدراسية يسببون مشكلات كثيرة ولا نفهم لماذا فإننا نستطيع أن نتبين العلاقة بين درجة ابتكاريتهم وما يعانونه من مشكلات توافقيه.

# (٦) يمدنا الفرض بأطار لنتائج البحث :

يساعد الفرض على تنظيم النتائج التي توصلت إليها الدراسة. ففي البحث السابق عن مشكلات مرتفعي الابتكارية حددت الفروض مجالات المشكلات التي تميز هذه الفئة والمجالات التي لا يختلفون فيها عن غيرهم ممن هم أقل منهم ابتكارية.

وبالتالى فإن الغرض حدد التحليل الاحصائى الذى يجب استخدامه، وأظهر التحليل الاحصائى النتائج المختلفة للدراسة، ويكون الفرض كموجة لطريقة عرض هذه النتائج.

#### (٧) تراكمية العلم:

لا يمكن أغفال دور الفرض العلمى فى زيادة للعرفة البشرية لأنه بثباته والتحقق من صدقه يكون مصدرا لفروض جديدة تخضع للدراسة، كما أنه برفضه لثموت بطلانه يدفع الباحثين الى تعديله واعادة صياغته وإعادة اختباره ثانية او وضع فروض بديله.

# ثانيا : صياغة الفروض :

# يمكن أن تصاغ الفروض في عدة صور :

أ) قضايا: بوجد نوعان أساسيان من القضايا، التحليلة والتركيبية. التحليلية مثل قضايا الرياضة ۲ + ۲ = 2 فهذه يكون صدقها أو كذبها قائم بداخلها ويعتمد على الانساق المنطقى وصدقها عام في كل مكان وزمان. أما القضية التركيبية فتتضمن خبرا وصدقها يحتاج إلى التجرية للتحقق منها مثل أمطرت السماء امساً فصدق هذه القضية يكون بالرجوع الى الواقع ومثل المدح يزيد شحسن الاداء هذه مختاج إلى مختق جميرى. توضع الفروض عادة في صورة قضايا خبرية تخدد العلاقة بين متغبرين. مثل الاحباط يؤدى الى زيادة الانتاج الابتكارى.

ب) صورة تضمن عام : وهذه يعبر عنها الصورة التالية If..then أى وإذا كان

كذا كان كذاه . من هذه الفروض فرض بافلوف إذا اقترن مثير شرطى بعثير طبيعي عدة مرات يصبح للمثير الشرطي القدرة على إثارة الاستجابة الطبيعية.

ج) صورة الذالة: xfy أى أن المنير × دالة للمتغير y . أى أن قيمة (س) تتوقف على التغير الكمى في قيمة (س). من هذه الفروض يتأثر التحصيل بدرجة الذكاء أى أن التحصيل الدراسي دالة لذكاء الفرد.

الشائع الآن هو وضع الفروض في عبارة أو قضية خبرية تتضمن علاقة بين متغيرات الدراسة.

# ثالثاً: أنسواع الفسروض:

١ – الفروض الحموهية الأساسية (١): وهى الفروض التى تنبع أو تشبتق من النظرية مباشرة فمن نظرية سكنر يمكن أن نحدد الفرض القائل بأنها إذا طالت فترة الرضاعة نقص احتمال الفطام السريم.

٧ - فروض البحث: وهى الفروض المستقاه من الفروض الاولى. ولها نوعان:

 (أ) فروض غير صفوية: وهى التى تشير إلى وجود علاقة بين التدعيم وتكرار
 الاستجابة فى صورة إجرائية مثل هناك فارق ذو دلالة بين تكرار الاستجابة المدعمة
 والاستجابة غير المدعمه. وهذه الفروض لها نوعان:

- فروض اتجاهية (٢): أى تخدد انجاه العلاقة مثل يوجد فارق قو دلالة بين تكرار الاستجابة للدعمة والاستجابة غير المدعمة وذلك لصالح زيادة تكرار الاستجابة المدعمة. حدد هذا الفرض انجاه احتبار العلاقة بأنها ستكون على الجزء من المنحى الاعتبال. الذي يضمن الدجات المرتفعة ولصالح الاستجابة المدعمة.

قروض غير اتجاهية : أى لا تحدد اتجاه العلاقة مثل يوجد فارق نو دلالة بين
 تكرار الاستجابه المدعمة والاستجابه غير المدعمة.

ب) فروض صفويه (١٦) : وهي التي تنفي وجود الملاقة بين المتغيرات وتأتي
 التجربة لتثبت هل توجد علاقة أم لا ، وما درجة هذه الملاقة . وهذا الفرض الاحصائي

<sup>(1)</sup> Substantiative,

<sup>(2)</sup> Directional.

<sup>(3)</sup> Null.

يقرر أن العلاقة بين المتغيرات لا تزيد عن العلاقة التي يمكن أن توجد بالصدفة ولذلك يفضل وضعه في صورة رياضية مثل :

م  $I = a \ Y = m a (lambda) الم متوسط المجموعة الأولى لا يختلف عن متوسط المجموعة الثانية . أو <math>a \ Y = m a (lambda)$  الثانية . أو  $a \ Y = m a (lambda)$  سياوى صغر. أو من دائة  $a \ Z = m a (lambda)$  أن الارتباط بين المتغيرين  $a \ Z = m a (lambda)$  وللفرض الصغرى قيمته في أنه لا يوجه ذهن الباحث في اتجاه معين دون آخر، وبالثالى فهو يحقق الموضوعية في البحث. كما أن وضعه في الصورة الرياضية يحدد الطريقة الاحسائية لا تجهاره.

#### مصادر القرض العلمي :

9 - الحساس : يعتبر أحد مصادر الفروض الملمية فافتراض «نبوتن» بوجود الجاذبية افتراض حدسى. وفي الحقيقة لا يأتي الحدس من فراغ لانه وإن كان فجائيا إلا أنه وإلى الجديد للحناصر وإدراك جديد لوظيفتها ثم إعادة صياغة هذه العناصر في شكل جديد. ولا يحدث الحدس بدون دواسة سابقة وبدون معلومات وفيره. والفروض القائمة على الحدس يكون من العمب ربطها بأطار عام يشملها ولذلك تبدو منعزله وتتناج إلى مزيد من الدراسة لتحديد علاقتها بنيرها.

الدراسات السابقة : فمن بحث سابق يمكن الوصول إلى فروض جديدة
 كأستكمال للدراسات السابقة أو لسد ثفره في تلك الدراسات أو لدراسة التعارض بين
 تناتج تلك الدراسات.

٣ - النظرية السابقة: فمن نظرية وجيلفورده السابق ذكرها عن نموذج العوامل المقلية يمكن وضع عدة فروض جديدة مثال توجد في كل قدره قدرا مشتركا من المعليات والنوانج والهتويات. والفروض القائمة على أساس النظريات السابقة نجد سندا من الاطار العلمي العام الذي اشتق منه الفرض.

رابعا : الشروط المؤدية للوصول إلى الفرض :

الحيوة : ونقصد بها المعرفة الواسعة بميدان البحث وبعض الميادين المتصلة به
 لأن ذلك يساعد على رؤية المشكلة من زوايا متعدده. وكمية المعرفة فى حد

- ذاتها ليست هي المهمة بل المهم تمثل الملومات والربط بينهما ووضعها في صيغ جديدة.
- ٣ التخيل : أى قدرة الباحث على الخاطرة باتباع أنماط جديدة من التفكير وبالنظر إلى المشكلات من زوايا غير عادية بفحص تكوينات غير سألوفه وبالبحث عن عدم الانساق المعرفي وما بالموضوع من ثفرات وأن يتشكك الباحث في النتائج التي توصل إليها الباحون السابقون.
- ٣ المثابرة : أن طريق البحث العلمي محقوف بالكثير من المعاعب والاحباطات فليست كل مشكلة تابلة للدراسة العلمية وليست كل صياغة للمشكلة تساعد على دراستها وليست كل الفروض قابلة للتحقق وليست كل كلمة يكتبها الباحث ذات قيمة لبحثه. أضف إلى هلا صعوبة الحصول على الأدوات والأجهزة والاختبارات والمراجع والدوريات اللازمة للبحث. كل هذا يستلزم أن يكون الباحث صبوراً في بحثه ومثابرا في دراسته وفي فحصه للروضة مرات علياه.

#### خامسا : شروط الفرض العلمي :

- ا أن يكون من المكن التحقق من صدقه أو كلهه تجريبا. ويتحقق ذلك عن طريق استتناج بعض النوابع من الفرض نفسه ووضعها في صيفة يمكن أن تنتنج منه تخفيم للملاحظة والقياس. فالفرض النالي فرض عام يمكن أن نستتج منه أحد توابعه التي يمكن أن تتحقق منها تجريبيا «الشجيع يحسن الأداء» أما تابعة هذا الفرض فهي أنه ويوجد فارق بين درجات الثلاميذ التحميلية المفين يشجمهم الملارس عن أداء الثلاميذ المفين لايشجمهم، وفي هذه المحالة يجب يشجمهم الملدرس عن أداء الثلاميذ المفين بوضع تجمة في كوامة الطفل ، بذلك غديد معنى التنجيع بأنه تشجيع لفظى بوضع تجمة في كوامة الطفل ، بذلك يمكن اخضاع الفرض للتحقق التجريبي. وقد يشار إلى تلك الخاصية بأن يكون الفرض إجرائيا أو أن يكون للفرض معنى تجريبي حالى أو محمل.
- ح. يجب أن يكون الفرض بسيطاً وشاملاً. ويقصد بالبساطه أن يتضمن أقل عدد
   من التكوينات الفرضية أى المناصر التي يفترض وجودها لتفسير ظاهره معينة،
   أما الشمول فهو أن يفسر أكبر عدد ممكن من الظواهر. تعرف هذه الخاصية

- باسم قانون الأقتصاد (1) ومن الأمثلة على ذلك نفسير المدرسة السلوكية للسلوك على أساس م \_\_\_\_\_س ميكس تفسير وفرويد للسلوك.
- " الا يتضمن الفرض تناقضا مع نفسه أو تناقضا مع الحقائق العلمية المتفق
  عليها. فالفرض القائل بأن لون العين يرتبط بسمات الشخصية يعتبر فرضا
  متناقضا مع الحقائق العلمية المعروفة إذ أثبتت الدراسات أنه لا ارتباط بين لون
  العين وسمات الشخصية.
- ٤ يفضل أن يماغ الفرض صياغة كمية مثل صورة الفرض الصفرى السابقة أو يوجد فروق ذات دلالة بين .... أو توجد علاقة ذات دلالة بين ... ذلك لأن وضع الفروض بهذه الصيغة يسهل التحقق الاحصائي والرياضي منها. كذلك فإن وضمها بهذه الصورة يتفق مع كون الفرض تعبيرا عن علاقة بين متيرات.
- ه لا يجب أن يكون الفرض عاما مثل التربية الديمقراطية ترقى بالتعليم والمواطن لأن مثل هذا الفرض لا يمكن اختضاعه للتحقق التجريبي. كذلك لا يجب أن يكون الفرض على درجه كبيرة من الخصوصية لان تفتيت المشكلة إلى أصغر الأجزاء لا يساعد على دراستها ووضعها في اطارها. ان جزء كبيرا من هذا التحديد يرجع إلى الخبرة وإلى الدراسة التقدية لمشكلات البحث. فالاطلاع حول مشكلات البحث يساعد الباحث على تقديد مشكلة فرعة أو مشكلتين من إطار عام يضع فهما الفروض الناسة التي يخضعها للدراسة التجريبية.

<sup>(1)</sup> Law of Parsimony.

## سادسا" : تصميم البحث والتجربه

يقصد بتصميم البحث أو الدراسة والخطة أو الاستراتيجية التي يضعها الباحث لكى يمكنه الوصول إلى إجابه لمشكلة بحثه ولضبط التباين المحادث في درجات المتغير التابع بحيث يكون راجعا إلى للتغير المستقل.

يقصد وبالخطاة التخطيط العام للدواسة ابتداء من مخديد المشكلة روضع القروض وكيفية التحقق منها. ويقصد وبالاستراتيجيةه الأساليب التى سيستخدمها الباحث في خمليله لبيانات المحث وكيف سيصل إلى مخقيق أهداف البحث والتخلب على ما يعترضه من مشكلات أثناء سيره في البحث.

## للتصميم هدفين أساسين :

١ -- وصول الباحث إلى إجابات لمشكلة بحثه أو سؤاله.

٣ - ضبط التباين الحادث في درجات المتغير التابع ويتحقق ذلك بطرق ثلاث:

أ) اتاحة الفرص لزيادة تأثير المتغير المستقل.

ب) انقاص تأثير اخطاء القياس التي تؤثر في تباين الدرجات.

جـ ) منع – أو محمديد – تأثير المتغيرات المتدخله.

فلو أراد باحث دراسة ألر طريقتين للتدريس أ، ب على تخصيل عينه من الأطفال مرتضى ومنخفضى الذكاء فإن متغيرات الدراسة تكون الشكل التائى :

الطريقـــة			
پ	1		
درجات التلاميذ	درجات التلاميذ	مرتقع	aL
درجات التلاميذ	درجات التلاميذ	متخفض	

الذكسساء

تتضمن الخلايا الداخلية درجات اختبار تحصيل التلاميذ التي تتباين بناء على: أ) المتغبات المستقلة (الطبقة ، الذكاء) والتفاعل بينهما.

اخطاء القياس التي ترجع إلى صدق وثبات الادوات وطريقة التطبيق.
 جــا المتفيرات المتدخلة كالفروق الفردية بين التلامية.

لذلك يكون على الباحث احتيار التصميم المناسب ليصل إلى نتائج على درجة مناسة من الثقة.

#### خصائص التصميم الجيد :

ا -- مساعدة الباحث في التوصل إلى إجابات صادقة وموضوعيه ودقيقة لمشكلة بحثه. ويتحقق ذلك إذا أدى تصميم البحث إلى اختيار دقيق للعلاقات بين المتغيرات، وإلى تخليد لنوع البياتات التي سيجمعها الباحث وكيف سيحللها، وإلى النتائج المحتمل التوصل إليها، ففي المثال السابق حدد التصميم (٤) عينات وبالتالي الحجم الكلي لمفردات البحث (٤ عينات ٢٠٠ مفرده = ١٢٠). كما حدد ضرورة التوزيع العشوائي لطرق التدريس وللمفردات داخل كل مستوى ذكاء. وأشار إلى انه لابد من اختيار كل تلميذ مستقلا عن زميله بعد انتهاء عرض المادة الدراسية بأحدى الطريقتين. وأوحى هذا التصميم بأن الاسلوب الاحصائي المناسب هو تخليل التباين لمتغيرين وبالتالي يمكن التوصل إلى نتائج توضح تأثير طريقة التدريس، مع مستوى الذكاء، بعد عزل التبريس، مستوى الذكاء، تفاعل طريقة التدريس مع مستوى الذكاء، بعد عزل متسقة مع فروض الدراسة التي حدها التصميم من حيث اختبار تأثير الذكاء، وطريقة التدريس، ما حيث اختبار تأثير الذكاء، وطريقة التدريس، من حيث اختبار تأثير الذكاء، وطريقة التدريس، وإنتفاعل بينهما.

٧ - مرونة التصميم ففى المثال السابق يمكن قسمه التصميم إلى جزئين يختبر فى أحدهما أثر طريقة التدويس (أ) على تحصيل التلاميذ متفاوتى الذكاء باستخدام خليل التباين لمتغير واحد. ويختبر فى الثانى الر طريقة التدويس (ب) على تحصيل التلاميذ متفاوتى الذكاء باستخدام مخليل التباين لمتغير واحد ايضاً. فى هذه الحالة لن يمكن درامة أثر التفاعل بين طريقة التدويس ومستوى الذكاء.

 ٣ - أن يساعد التصميم على الاقلال من تأثير مصادر الخطأ التي تتمرض لها البحوث والتي حددها ليندكويست في مصادر ثلاثة :

– أخطاء ترجع إلى توزيع العينة كاقراد S

- أخطاء ترجع إلى ظروف الجماعة G.

- أخطاء ترجع إلى إمكانية تكرار التجربة R.

لنفترض أن ٦٠ طفالاً اشتركوا في تجربه لتحديد درجة فاعلية طريقتين من طرق تدريس القراءة وانهم قسموا عشوائيا إلى ٦ مجموعات فرعية قوام كل منها عشرة تلاميذ فمن المحتمل ان تتضمن إحدى الجموعات عدنا أكبر من غيرها من التلاميذ مرتضى الذكاء مما يحقق لهذه المجموعة تفوقا في درجات القراءة يعسرف النظر عن العلرق للستخدمة في تدريسها، أطاق ليندكريست على هذا المصدر S.

لنفترض أن توزيع التلاميذ على المجموعات كان سليما ولكن احدى المجموعات -لعامل أو آخر – لها ميزة خاصة أثناء التجرية كأن يكون المدرس القائم بالتمدريس ممتازاً أطلق ليندكوبست على هذا المصدر W لان الفروق في درجات التلاميذ تعزى للظروف التمر تعرض لها الجماعة.

لنفرض أن نفس التجربة أجمهت مرة ثانية في مدرسة أخرى وأسفرت عن أن الطبقة التي ثبت تفوقها في المدرسة الثانية، التي ثبت تفوقها في المدرسة الثانية، التيابين الخلفيات الثقافية للتلاميذ. يطلق ليندكوبست على هذا المصدر R (ويمكن أن يطلق على هذا المصدر اسم التفاعل بين المستوى الثقافي للتلاميذ والطريقة المستخدمة في تدريس القراءة) مما لا يؤدى للتوصل الى نفس التتاتيج لو أعيدت التجربة.

وما يساعد على الاقلال من تأثير مصادر الخطأ المشار إليها مراعاة الصدق الداخلي والخارجي للتجربة، واستخدام الأساليب الاحصائية الناسبة سواء بالنسبة لاعتيار العينة أو بالنسبة لتحليل البيانات، ومراعاة المسلمات التي يقوم عليها كل أسلوب من الأساليب الإحصائية.

أن يحقق التصميم الصدق الداخلي والخارجي للتجهة بأقصى درجة ممكنه.
 ينقسم صدق الدراسة التجهيدة إلى نوهين :

 أ) الصدق الداخلي : وهو مجموعة خصائص الموقف التجريع التي تسمح للباحث أن يعزو التغيرات التي طوأت على المتغير التابع إلى التغيرات التي احدثها الباحث في المتغير المستقل.

ب) الصادق الخارجي: مجموع خصائص الموقف التجريس التي تسمع للباحث
 أن يعمم نتائج دراسة موقف تجريس معين على مواقف وعينات الثالة لعينة الدراسة.

والعشوائية هي أفضل وسيلة لتحقيق الصدق الداخلي والخارجي لان توزيع الأفراد عشوائيا على مستويات المتغير المستقل يؤدى إلى غخقيق الصدق الداخلي. كما أن الاختيار العشوائي للأفراد - بحيث يمثلون المجتمع الاصلى الذي سحبت منه العينة -يساعد على صدق تعميم التتاثيم التي تسفر عنها الدراسة.

## العوامل المؤثرة على صممنق التجمرية :

أولا : حدد كاميل وستاتلي هذه العوامل في :

۱ - التاريخ : الأحداث التي تقع بين القياسات المتمدة للظاهرة موضوع الدراسة. على أن يلاحظ أن تلك الأحداث تكون مرتبطة بصوامل متمدخلة وليست بالعمامل المستقل. فعند دراسة التغير الذي يطرأ على التفكير الابتكارى بناء على تقديم برنامج معين لابد من القياس قبل وبعد تقديم البرنامج.

المضيح : مجموع التغيرات التي تخدث مع الزمن مثل النمو الجسمي
 والمقلي والمثال السابق يوضح ذلك.

٣ -- القياس : هو الأثر الذي يحدثه القياس الأول على تتاتج القياس الثاني مثل
 الالفة بموقف الاختبار أو تذكر بعض الوحدات.

٤ - الأدوات : مثل استخدام أدوات مختلفة في القياس مثل قياس المدوانية أولا بمقياس المدوانية أولا بمقياس اسقاطى ثم قياسها بعد فترة زمنية بناء على الملاحظة. ففي القياس الاول تقاس النوعات العدوانية أما في القياس الثاني فيقاس السلوك الملاحظ سواء من حيث مدته أو تكراره.

٥ - أخطاء القياس : ترجع قيمة أخطاء القياس إلى أنها أحد العوامل الذي تساهم في انجماه درجات الأفراد نحو المتوسط في القياسات المتعدة. إذ تميل الدرجات المرتفعة إلى الارتفاع اقترابا من المتوسط كما تميل الدرجات المنخفضة إلى الارتفاع اقترابا من المتوسط كما تصل الدرجات المتخفضة إلى الارتفاع اقترابا من المتوسط. ويدو أثر اضطاء القياس واضحا عند القياس أكثر من مرة.

التحيز أثناء الاختيار: كاختيار أفراد ذرى خاصية معينة للحصول على نتائج
 معينة كاختيار متعلمين حضريين في مقابل أميين ريفيين لإثبات نفوق الحضرى على
 الريفي في الذكاء.

٧ - نقص أقراد العينة : ويرجع ذلك إما إلى موت بعض أفرادها أو عدم رغبتهم
 في الأشتراك في الدراسة أو الانتقال من البيئة الجغرافية للدراسة.

 ٨ - التفاعل بين أثر طريقة الاختيار وعوامل اخوى : قد يتفاعل الاختيار المتحيز مع أحد العوامل السابقة نما يؤدى إلى نتائج غير حدّبقيّ . فعند اختيار عينة متعلمة حضرية في مقابل عينة أمية ريفية ونقص العينة الريفية فإن ذلك يؤثر على النتائج.

9 - ثبات الأدوات: أضاف كاميل وستاتلى درجة ثبات أدوات القياس كمامل
 مؤثر على الصدق الداخلى للتجربة باعتبار أن ثبات المقياس دالة لدقة المقياس في قياسه
 للظاهرة.

## ثانياً : العوامل المؤثرة على الصدق الحارجي :

القياس : قد يكون للقياس القبلي أثره على درجات الأفراد في القياس البعدى
 وبذلك تصبح درجاتهم غير ممثلة للمجتمع الأصلى الذى سجت منه عينة الدراسة.

٢ - التفاعل بين أثر طريقة الاختيار وعوامل تجريبة أخرى: والقد سبق بيانها فى الموامل المؤثرة على الصدق الداخلى أيضا. فعند اختيار عينة متعلمة حضرية فى مقابل عينة أمية ريفية يكون للتذكر دورا أكبر فى درجات العينة الحضرية. وبذلك تصبح درجاتهم غير عثلة للمجتمع الاصلى إذا كان الباحث يدرس متغيرا تابعا مرتبطا بالتذكر.

٣ - الإجراءات التجريبية : قد يكون الموقف التجريبي مقرطا في التصنع مما يؤدى
 إلى أن تكون الدرجات التي تخصل عليها الدينة غير ممثلة لدرجات المجتمع الاصلى.

٤ - تداخل أثر العديد من المتفيرات، المستقلة: فدراسة أثر الجس ونوع الدراسة والمستوى والمستوى والمستوى الاقتصادى الاجتماعي على قيم الافراد تتضمن ثلاثة متغيرات مستقلة، وقد يكون لاحد المتغيرات تأثيره السابق الذى لايضيع (كالتحميل السابق المودات العينة قبل اجراء البحث) عند تأثير المتغير الشائي (كالجنس أو المستوى الاقتصادى والاجتماعي).

 حساسية المقاييس الاثارة استجابة غير هناسية لدى المفحوص: ويقصد بهذا العامل أن المقاييس بطبيعتها معقده وتتضمن بعض الموامل غير الرتبطة بعا يقاس
 كالكذب) مما قد يؤدى الى إحداث استجابات سطحية أو مظهرية من المفحوص.  التكوار غير السليم للمعالجات: إذا كانت المالجات معقدة قد يخفق تكرار تلك المالجات في ادراج بعض العوامل المؤثرة والمرتبطة باستجابات المفحوصين في التجربة.

وأخيرا يجب الاشارة إلى أن هلين النوعين من الصلق يمكن أن يتأثر احدهما دون الآخر. فقد يختار الباحث عينة بصورة عشوائية بحيث تكون ممثلة للمجتمع الاصلى لكن يتدخل الر القباس القبلي على تتاتج القياس البمدى أو يتدخل النضج كمامل مؤثر في نتائج القياس البعدى.

وكما نشر كامبل وستائلي العوامل المؤثرة على الصدق الداخلى والخارجي للتجربة نشر براخت وجلاس ١٩٦٨ عوامل أخرى. قسم براخت وجلاس العوامل المؤثرة على العمدق الخارجي إلى فتنين هما :

(1) العوامل المتعلقة بالتعميم من دراسة العينة على المجتمع الأصلي.

(ب) العوامل المتعلقة بالمظروف البيئية التي تجرى فيها التجربة.

وقد اشتملت كل فئة على مجموعة من العوامل الفرعية كالتالى :

( أ ) العوامل المتعلقة بالتعميم من دراسة العينة على الجتمع الأصلى.

١ - تعميم النتائج المستمده من دواسة المينة «المتاحة» للباحث على المجتمع الاصلى. فكثير من الدواسات بجرى على العينات التي يمكن الحصول عليها ويكون لهذه العينات خصائص معينة ثما قد لا يجعلها تمثل المجتمع الاصلى الذى سجت منه، وعندالله يكون التعميم خاطئاً.

٧ - التفاهل بين المتغيرات الشخصية للمفحوصين والمالجة المقدمة إليهم كاختيار ابناء حي مرتفع اقتصادياً وتقافياً واجتماعاً ومرتفعي الذكاء والتدويس لهم بطريقة مدينة تلاقسهم بدرجة أكبر من ابناء قرية منخفضة المستوى الاقتصادي والاجتماعي. فإنا قيس التحصيل الدواسي للمينتين كان هناك تضاعل بين سمات ابناء المدينة وطريقة التدويس في تأثيرها على التحصيل الدواسي.

ب) العوامل البيئية : <sup>`</sup>

١ - تداخل اثر عديد من المعالجات التجربيية.

- ٢ تأثير جده المتغير الممتقل على المفحوصين.
  - ٣ -- تأثير الفاحص.
  - ٤ القياس القبلي.
  - ٥ القياس البعدي.
  - ٦ -- تفاعل تاريخ العينة مع تأثير المالجات.
    - ٧ أخطاء في قياس المتغير التابع.
- ٨ التفاعل بين المالجة والزمن الذي تم فيه القياس.
- أنواع التصميمات في مجال الداراسات التربوية والنفسية :
- قدم كاميل وستاتلي عدة تصميمات للبحوث ووضعاها في فتات اربع :
  - ۱ تصمیمات ما قبل التجریة (۱).
    - ۲ تصميمات تجربية حقه (۲).
    - ۳ تصميمات شبه عجرييه (۲۳).
    - ٤ تصميمات بعدية تستخدم منهج المتغير البعدى (٤).
- قبل التعرض لتماذج من تلك التصميمات فيما يلى عدة وموز ستستخدم في توضيحها.

R	توزيع عضوائي لافراد العينة
0	ئيـــــاس
X	تعرض المجموعة للمتغير المستقل
Oa	قياس لعينة قبل ادخال المتغير المستقل
Oh	قام المنتق بمد لدخال العند المنتق

<sup>(1)</sup> Pre-experimental.

<sup>(2)</sup> True-experimental.

<sup>(3)</sup> Quasi experimental.

<sup>(4)</sup> Ex post facto.

#### اولا : تصميمات ما قبل التجربة :

أي قياس بعد المتغير المستقل لمينة واحدة (١).

في هذا التصميم يقاس المتغير التابع بعد المتغير المستقل

#### X O

وتكون الدواسة في هذه الحالةوصفية لما حدث بعد معالجة معينة من أمثلة هذه الدواسات قياس انجماه المواطنين نحو الزلازل بعد حدوثها. من أوجه قصور هذا التصميم تعرضه لأثر عوامل الصدق التالية :

الممدق الداخلي : التاريخ - النضج - الاختيار - نقص الافراد.

الصدق الخارجي : التفاعل بين اختيار افراد العينة وتأثير المتغير المستقل.

ومن المقترح استخدام الاحصاء الوصفى فى مثل هذا النوع من الدراسات (مع مراعاة المسلمات التى يقوم عليها كل معامل احصائي) لأن عدم وجود مجموعة ضايطه أو قياسات قبليه يجعل من الصموبة التوصل إلى أى استنتاجات من هذا التصميم.

٢ - قياس قبلي وبعدى لمجموعة واحدة (بعد المتغير المستقل).

#### .Oa X Ob

فى هذا التصميم تستخدم مجموعة واحدة لتقاس أولا بالنسبة للمتغير التابع قبل ادخال المتغير المستقل ثم تقاس ناتيا بعد ادخال المتغير المستقل. وبعتبر الفرق بين القياسين قبل وبعد ادخال المتغير المستقل دليلا على الره.

فيمكن قياس التحصيل الدواسى قبل التدويس بالطريقة الجديدة ثم يقاس ثانية بعد التدريس بالطريقة الجديدة. ويكون الفرق بين القياسين راجعا إلى تأثير المتغير المستقل أو طريقة التدريس الجديدة.

وهذا التصميم يضبط تأثير الاختيار وفقدان بعض الافراد كعوامل مؤثرة على الصدق

<sup>(1)</sup> The one shot case study.

الداخلى للتجربة. ولكن يعاب عليه ان النتائج تكون عرضه لتأثير التاريخ والنضج والقياس القبلى والفة الشخص بالمقاييس والأدوات وكذلك التفاعل بين التغير المستقل ثما يؤثر في العمدق الداخلي. كما تكون النتائج عرضه لتأثير التفاعل بين موقف القياس والمتغير المستقل، والتفاعل بين الاختيار والمتنير المستقل تما يؤثر على الممدق الخارجي، ويظل تأثير الانحدار نحو المتوسط موضعا للاهتمام كمصدر للتأثير على الصدق الداخلي.

ويفضل لتحليل النتائج في هذا التصميم استخدام تخليل التغاير لعزل الر القياس القبلي (مع مراعاة المسلمات التي يقوم عليها استخدام مخليل التغاير).

٣ - مقارنة المجموعة الاستاتيكية : (١)

تقاس مجموعة بعد التعرض للمتغير المستقل ثم تقارن درجاتها بمجموعة اخرى لم تتعرض له

الجموعة الاولى O1

المحموعة الثانية 02

مثل مقارنة معلومات عينة من التلاميذ بعد مشاهدتهم برنامج معين بمجموعة اخرى لم تشاهد البرنامج. تتأثر التناتج في هذا التصميم بدرجة التكافؤ بين المجموعتين في المنفيرات المتدخمة.

يضبط هذا التصميم تأثير التاريخ والقياس والقة الشخص بأدوات القياس والانحدار نحو المتوسط كموامل موارة على الصدق الداخلي. ويعاب عليه ان النتائج تكون عرضه لتأثير عوامل اختيار المهنة ونقص بعض أفرادها والتفاعل بين الاختيار والنضج .. الخ كموامل مؤثرة على الصدق الداخلي، ويظل تأثير النضج موضعا للأعتمام.

أما بالتسبة للصدق الخارجي فيماب على هذا التصميم تأثر درجة الافراد بالتفاعل بين الاختيار والمتنبر المستقل.

<sup>(1)</sup> The static group comparison.

ويقترح في هذا التصميم استخدام إحدى أساليب المقارنات المتعددة (مع مراعاة اساليب المسلمات التي يقوم عليها كل أسلوب).

ثانيا : التصميمات التجربية الحقه.

القياس قبل التجربة وبعدها لكل من المجموعة الضابطة والتجريبية :

في هذا التصميم تختار المجموعتين التجريبية والضابطة عشوائيا أو على أسام المضاهاه بين كل زوج من أفراد المجموعتين بحيث يفترض تكافؤ المجموعتين إلى حد كبير بناء على التوزيع العشوائي على المجموعتين، ثم يدخل المتغير المستقل على المجموعة التجريبية وحدها دون المجموعة الضابطة. وتقاس الجموعين قبل وبعد التجرية.

المجموعة التجربية المجاوعة المجربية المجاوعة المجاريية المجاوعة ا

وعلى هذا يكون فرق القياسين بين المجموعة التجريبية والضابطة هو تأثير العامل التجريبية والضابطة هو تأثير العامل التجريبي. ويمتاز هذا التصميم بأنه يقلل من تأثير كل العوامل التي تؤثر على الصدق الداخلي للتجربة. ولكنه لا يستطيع التغلب على تأثير التفاعل بين المتقل ما والقياس الأول. كما يظل تأثير التفاعل بين اختيار الأفراد والمتغير المستقل موضعا للاعبار على يؤثر على العدق الداخلي للتجربة.

لتحليل التتاتج يمكن استخدام درجات الكسب وهي حاصل الفرق بين القياسين القياسين القياسية. أن افضل القبلي والبعدى لكل مجموعة ثم حساب (ت) بين النزجات المكتسبة. أن افضل الأساليب الاحصائية التي يمكن استخدامها تحليل التغاير باعتبار أن القياس القبلي هو المتغدر المتعار عمراعاة المسلمات الأساسية التي يقوم عليها استخدام تحليل التغاير).

## (۲) تصميم المحموعات الأربع لسليمان : (۱)

فى هذا التصميم يوزع الافراد عشوائيا على المجموعات الاربع. وبجرى قياسا قبليا وبعديا نجموعتين فقط. ويدخل التغير المستقل على مجموعتين احدهما يجرى لها قياسا قبليا وبعدياء أما الثانية فيجرى لها قياسا بعديا فقط.

R Oa X Ob (1)

R Oa Ob (Y)

R X Ob (٣)

R Ob (1)

أى انه فى هذا التصميم توجد مجموعتين تجريبيتين هما ارقام 1 °7 لدخول المتغير المستقل فيهما، ولتوضيح هذا التصميم وكيفية تخليله يلاحظ أن :

(١) Ob ترجع إلى = تأثير القياس القبلي + تأثير المتغير التجربي + تفاعل المتغير
 التجربي مع القياس القبلي + تأثير العوامل العارضة.

(٢) Ob ترجع إلى = تأثير القياس القبلي + تأثير العوامل العارضة.

(٣) Ob ترجع إلى = تأثير المتغير التجريس + تأثير العوامل العارضة.

(٤) Ob ترجع إلى = تأثير الموامل العارضة.

يناء على ذلك فإن طرح نائج قياسات (٢) من (١) يظهر أثر المتنفير الشجريبي وتفاعل المتغير التجريبي مع القياس القبلي. وطرح نائج قياسات (٣) من (١) يحذف اثر القياس القبلي ويظهر أثر المتغير التجريبي. وطرح نائج قياسات (٤) من (١) يحذف أثور العوامل العارضه.

يتميز هذا التصميم بضبطه لجميع العوامل المؤثرة على الصدق الداخلي أما بالنسبة للصدق الخارجي فإنه يضبط تفاعل القياس مع المتغير المستقل وتظل باقي العوامل موضعا للاعتبار.

أما بالنسبة للتحليل الاحصائي فلم يشر صاحب التصميم إلى أسلوب إحصائي

<sup>(1)</sup> Solomon four - group design.

واحد يجمع بمين المجموعات الاربع بقياساتها الست. ويقترح كاميل وستانلي استخدام غمليل التباين ولكن على النحو التاثمي :

المتغير المستقل		القياسات
X	X	
القياس البعدى (٢) القياس البعدى (٤).	القياس البعدى (١) القياس البعدى (٣)	مع القياس القبلي بدون القياس القبلي

فإذا لم يكن تأثير المتغيرات المستقلة والتفاعل دالا فمن الممكن اجراء يخليل للتغاير بين (١) ، (٢) (مع مراعاة المسلمات الأساسية التي يقوم عليها يخليل النباين والتغاير).

٣ ) القياس بعد التجربة فقط للمجموعتين التجربيبة والضابطة :

تنتقى المفردات عدواتيا من مجتمع الطاهرة أو توزع عشواتيا على المجموعتين. هذه المشوائية تسمع بافتراض أن المجموعتين لا تختلفان اختلاقا جوهريا، أى ان القرق بينهما يكون في حدود الخطأ المرتقب الذي لا تكون له دلالة إحصائية. يدخل المتغير المنابطة.

وفى النهاية يحسب الفرق بين المحموعتين فى المتغير التابع ويخضع هذا الفرق للنراسة الاحصائية للتعرف عما إذا كان له دلالة أى يرجع للصدفة - أم لا - أى للتعرف على مدى الثقة التى نضعها فيه باعتباره فرقا حقيقيا يمكن أن نحصل عليه لو كررنا التجربة عدة مرات على عينات جديدة من نفس المجتمع.

المحموعة التجربية R Ob المحموعة الضابطة

يمتاز هذا التصميم بأنه يسمح بالمقارنة بين المجموعتين. كما أن الاختيار أو التوزيع العشوائي يسمح بتعميم نتائج الدراسة. وفضلا عن هذا فإن هذا التصميم يضبط تأثير التاريخ وتعدد القياسات وتأثير تغيير الأدوات وانحدار الدرجات نحو المترسط وهذه كلها عوامل تؤثر في الصدق الداخلي للتجربة. أما بالنسبة للصدق الخارجي فإن هذا التصميم يضبط تأثير التفاعل بين القيامي والمتغير المستقل اما يقية العوامل المؤثرة فإنها تكون موضعا للاعتبار.

للتحليل الاحصائي يمكن استخدام اختبار (ت) (مع مراعاة المسلمات الاساسية التي يقوم عليها).

#### ٤ ) التصميمات العاملية :

تعتمد هذه التصميمات على إدخال عديد من المتغيرات المستقلة متعددة المستوبات على التصميمات الثلاثة السابقة. وتمتاز هذه التصميمات بعدة بميزات:

 دراسة تأثير عديد من المتغيرات (وتكرار قياسها) أي إسهام كل متغير مستقل في تباين درجات المتغير التابع مما يمكن من تقدير تأثير كل منها.

 ٢ - دراسة تفاعل المتغيرات المستقلة في تأثيرها على المتغير التابع، مما يمكن من تخليل مكونات هذه التفاعل. ويضيف فؤاد أبو حطب وامال صادق (١٩٩١ ص ٤٤٥
 ١ ١ ك. المميزات الآبيه.

من خجربة واحدة تعالج عدة متغيرات مستقلة ويكون التحكم التجريس أنضل
 وخاصة حين يتطلب الأمر تثبيت بعض المتغيرات الدخيلة، فحيتفذ تكون ظروف الضبط
 أكثر دقة منها في حالة إجراء عدة تجارب منفصلة كل منها يعالج متغير مستقلا وحداً.

٤ - النتائج التى يتوسل إليها الباحثون عبر متغيرات مسقلة متعددة تكون أكثر فيمه أن التتابع التي يحصلون فيمة في التقابع التي يحصلون عليها من متغير مسقل واحد. فالتفسير بعتغير واحدلا يكفى وخاصة بالنسبة للظواهر النفسية والتربية والاجتماعية التي تصم بالتعقيد الشديد والتداخل الكبير بين الموامل المسية لها.

 حناك حاجة مستمرة للتأكد من عمومية نتائج البحث عبر أنماط مختلفة من المفحوصين. أو المواقف التجهيلة. وفي هذا يتفوق التصميم العاملي على تصميم المتغير المستقل الواحد لانه يتعامل في المرة الواحدة مع مجموعات مختلفة من المفحوصين في مستويات مختلفة ومعالجات من عدة متغيرات مستقلة.

ونستهدف التصميمات العاملية الإجابة على الأسئلة الآتيه :

 ١ ما المتغيرات التي يجب ان تتضمنها النجرية؟ (مثل دراسة تأثير الجنس والنوتر المملي والمستوى الاقتصادي على مخصيل التلامية). ٢ – ما مستوى كل متغير من المتغيرات؟

الجنس = ذكور واناث

التوتر المعملي = عالى ومتوسط ومنخفض.

المستوى الاقتصادى = عالى ومنخفض.

٣ - كيف يمكن وضع حدود مميزه لكل مستوى من مستويات كل متغير؟
 الجس = متغير معين ثابت لا يمكن التحكم فيه ومقسم طبيعيا.

التوتر المعملي = العالى : الدرجات التي تزيد عن المتوسط + (١) انحراف معياري.

المتوسط : الدرجات التي تقع بين المتوسط -- (١) انحراف مياري.

المنخفض : الدرجات التي تقع ادني من المتوسط - (١) اتحراف معياري.

المستوى الاقتصادى = عالى : متوسط دخل كل فرد من أفراد العينة الذى يتجاوز ٢٠٠٠ جديها شهريا.

منخفض : متوسط دخل كل قرد من أفراد العينة اللين يقل دخلهم عن ٥٠٠ جنيه شهريا.

٤ - كيف تختار كل مفرده من مفردات هينه البحث؟

ما عدد مفردات كل عينة من عينات البحث؟ (لاحظ انه في المثال المشار إليه
 سبكان عدد المنات

الجنس  $Y \times \text{التوتر المعملي <math>T \times \text{المستوى الاقتصادى } Y = Y$  عينه).

٦ - ما الإجراءات التي تتبع للتحكم في مقدار الخطأ التجريبي؟

٧ - كيف يقد تأثير المعالجات؟

٨ – ما الإجراءات التى تتخذ حتى يمكن تقدير تأثير المتغيرات المستقلة وتضاعلها
 تقديرا دقيقا؟

أما بالنسبة للتحليل الاحصائى فإن طبيمة التصميم هى التى تخدده وإن كان أكثر الأساليب شيوعا مخليل الثباين والتغاير متعدده العوامل.

#### ثالثا : التصميمات شبه التجريية :

توجد تصميمات شبه تجربيية متعددة وفيما يلى نموذجين منها

١ - القياس المتكرر عبر الزمن (السلاسل الزمنية).

O1 O2 O3 O4 X O5 O6 O7 O8

فى هذا التصميم يقاس للتغير التابع عدة مرات مثل قياس ذكاء الأطفال قبل دخول المدرسة وفي عمامهم الأول والثاني والشالث والرابع ثم يدخل الاطفال الدراسة (X) ويستمر قياس ذكاتهم في عامهم الخامس والسادس والسابع ... الخ.

يمتاز هذا التصميم بتحكمه في العوامل التالية المؤثرة على الصدق الداخلي:

النضج - القياس - الاتحدار نحو المتوسط - الاختيار - فقد بعض الافراد - تفاعل الاختيار مم النضج ... الخ.

الا أنه يماني من تأثير التاريخ كمامل مؤثر على الصدق الداخلي.

أما بالنسبة للصدق الخارجي فيميبه تأثير تفاعل القياس مع التغير المستقل، هذا وتظل باقي الموامل المؤثرة على الصدق الداخلي والخارجي موضعا للإعتبار.

وتستخدم للتحليل الإحصائي أساليب خاصة بتحليل السلاسل الزمنيه.

٢ - القياس القبلي والبعدى للمجموعة المنفصلة (١).

R	0	(X)
R	X	0

R مجموعة فرعية مختاره عشوائيا.

X المتغير المستقل المراد دراسة أثره.

(X) متدر غر مناسب للتجرية.

فعند دراسة أثر برنامج إذاعي معين (ص) على العمليات المعرفية للتلاميذ، تختار مجموعتان فرعيتان من بين التلاميذ تسدس العمليات المعرفية لها قبل إذاعة

<sup>(1)</sup> The separate sample pretest - postest design.

البرنامج (ص). أما المجموعة الفرعية الثانية فتــدرس عملياتهــا المعرفية بعد إذاعة البرنامج (س).

## يتميز هذا التصميم :

-- بالنسبة للصدق الناخلى : مُحَكمه فى تأثير القياس والانحدار نحو المتوسط والاختيار.

بالنسبة للصدق الخارجى: تخكمه في تأثير تفاعل القياس مع المتغير المستقل
 وتفاعل الاختيار مع المتغير المستقل، وأثر الإجراءات التجريبة.

## يعاب على هذا التصميم:

بالنسبة للصدق الداخلي فشله في ضبط تأثير النضج وفقد بعض الأفراد.

رابعا: التصميمات البعسدية:

من الدراسات التي تمثل هذه التصميمات الدراسات الارتباطيه السابق الاشارة اليها. وقد سبق أن أوضحنا أن هذا النوع من الدراسات يماني من عيوب ثلاثة أساسية هي :

١- عدم التحكم في المتغير المستقل لأنها ترصد الواقع وما فيه من علاقات.

٢ - عدم توافر التوزيع العشوائي للمينة.

٣ - احتمالية وضع تفسيرات خاطئة لأنها أقل ضبطا ودق من البحوث التجريبية.
 هذا بالإضافة الى مجموعة العوامل التي من شأنها أن تؤثر على معاملات الارتباط.

ومع هذا فإن هذه الدراسات ذات فائدة كبيرة في مجال الدراسات التروية والنفسية لانها تدرس المتفيرات في ظروف طبيعية غير مصطنعه. كما يمكن باستخدام مخليل المسارات والتحليل الماملي الوقوف على والسببية، بدرجة عالية من الاحتمال. وباستخدام مخليل الانحدار والارتباط الجزئي مخديد الأثر السبي لإضافة لأو حذف منهر على الملاقة بين المثيرات الأساسية المدوسة.

وأخيرا يجب الاشارة إلى أن ثمة تصميمات يعدية غير ارتباطيه مثل دراسات القياس البعدى التراجعية (١) والدراسات القائمة على استخدام انحكمين في تقدير سمة أو ظاهرة (٧).

<sup>(1)</sup> The retrospective pretest.

<sup>(2)</sup> Panel studies.

#### تعقيب :

عرضنا فيما سبق لبعض التصميمات ويمكن للباحث اختيار او وضع التصميم الذي يناسب بحثه على أن يراعى خصائص التصميم الجيد واستخلام الأسلوب الاحصائي المناسب. وكمثال لذلك استخلام مجموعة تجريبة ومجموعتان ضابطنان، القياس قبل التجربة للمجموعة الضابطة وبعد التجربة للمجموعة التجربيية ، التصميمات القائمة على القياس المتكرر للمتغير (أو المتغيرات التابعة.

## سابعا: الضبيط

يتصف السلوك الانساني بتعقد الموامل المؤثرة فيه والمصاحبه له مما يجعل من الصعب تحديد التأثير الدقيق لتغير مستقل على متغير تابع. لمواجهة هذا الاشكال يلجأ الباحث إلى أسلوب أو آخر يكون من شأنه تحقيق الضبط اللازم.

يقصد بالضبط (۱) منع - أو تحديد قيصة - تأثير الموامل المتدخلة على التغير الحادث في المتغير التابع بناء على ادخال المتغير المستقل عليه. وقمند دراسة أثر القلق على التحصيل بتأثر التوميل يكون القلق متغيرا مستقلا والتحصيل متغيرا تابعا. ولكن التحصيل يتأثر بموامل متعددة كالذكاء والميل والسن والجنس وغير ذلك من الموامل المتدخله. لذا يكون على الباحث ضبط تلك العوامل المتدخله حتى بمكنه تحديد أثر القلق على الترحميل مخديد المتر القلق على التحصيل عنديد المراحل المتدخلة حتى بمكنه تحديد أثر القلق على

الضبط فوائد متعددة أولها أنه يساعد الباحث على أن يقرر - يدرجة معينة من الثقة التغير الحادث في المتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل، وعلى هذا فإن الضبط يساعد على يخقيق الصدق الداخلي للتجهة. أما الفائدة الثانية للضبط فهي أنه يساعد على الثنبؤ يدرجة عالية من الاحتمال بالتغيرات التي ستحدث في المتغير المستقل اذا ظلت بقية المواصل المتنخطة ثابتة. أما الفائدة الثالثة للضبط فهي يخقق خصائص التصميم التجريبي الجيد السابق الاشارة إليها. أما الفائدة الرابعة فهي نتيجة مترتبة على الفوائد السابقة اذ بتحققها يمكن يخقيق إحدى خصائص التجربة المعلمية ألا وهي إمكانية التكرار والحصول على نفس النتائج تقريبا.

#### طسرق الضبط :

 أ) التكافؤ والمشاهاه (٢٠): يقصد بالتكافؤ اختيار فردين لهما نفس الخصائص بالنسبة للمتغيرات المتدخله وتوزيع أحدهما عشوائيا على الجموعة الأولى والآخر على الجموعة الثانية. فإذا أراد الباحث دراسة أثر الاحباط على التفكير الابتكارى فإن عليه -

 <sup>(</sup>١) للضبط ثلاثة معلى أولها التحكم في العوامل المتدخاه، وثانيها عمديد قيم المنفر المستقل تحديدا دقيقا، وثالثها المجموعة الضابطة التي لا تتعرض للمتطور المستقل.

<sup>(1)</sup> Control.

<sup>(2)</sup> The retrospective pretest.

تحقيقا للمضاهاه -- اختيار فردين لهما نفس المن والجنس والذكاء والمستوى الاقتصادى والاجتماعي -- باعتبارها عوامل متدخله -- ثم توزيع أحدهما عشوائيا على الجموعة التجريبية التي تتعرض للإحباط والثاني على المجموعة الضابطة التي لا تتعرض للإحماط.

ب) المشوائية (١) : يقصد بالمشوائية عدة ممان :

 (١) ان يكون لكل مفرده من مفردات المجتمع الأصلى فرصة مكافئة لفرصة المفردات الاخوى لكي تخار في عينه البحث.

(۲) ترزيع افراد المينة على مستويات المتغير المستقل دون مخيره فقى دراسة لاتر مستويين من الاحباط (عال ومنخفض) على التفكير الابتكارى يوزع افراد المينة على احد المستويين او على المجموعة الضابطة دون اى خيز أو قصد معين.

(۳) توزیع المالجات عدواتیا على الأفراد ای تكون المجموعات بناء على مواصفات معینه او عشوائیا ثم توزیع المالجة (أ) ، (ب) على المجموعات دون أی قصد او تخیز معین.

### للعشوائية فوائد متعددة :

۱ - افتراض تمثيل الجتمع الاصلى في البينة اذا تم اختيار الاقراد عشوائيا (بالمعنى الاول المشار اليه سابقاً) وبالتالي يكون من الممكن تعميم تتالج الدراسة على المجتمع الأحملي الذي اشتقت منه البينه.

٣- عدم احتمال التبرق بالتناتج أنه لا توجد قاعدة أو ميداً معين يتحكم في الاختبار أو الترزيع . لنفترض أن باحثا أراد دراسة أثر القلق على التحصيل وعدد اختياره للأفراد تخير عمدا عينه من مرتضى اللكاء وعينه أخرى من متوسطى اللكاء. وقام عمدا بتمريض المجموعة مرتفعة اللكاء لمستوى متوسط من القلق التجهيمي. إذ يكون من المتويض المجموعة لارتفاع ذكائها ثم لتعريضها لمستوى متوسط (وهر الأمثر) من القلق.

٣ - إمكانية استخدام الإحصاء الاستدلالي لأن من المسلمات الإحصائية الهامة

<sup>(1)</sup> Panel studies.

التي يقوم عليها الاختيار العشوائي المستقل لافراد العينة، ويقصد بالمستقل ألا يكون اختيار أي مفرده هشوائيا مؤلسرا على درجة احتمال اختيار مفردة أخرى.

\$ - بناء على ما سبق يمكن القول ان المشوائية تخقق العندق الناخلى والخارجى للتجربة. فياستهاد تأثير أي عامل متدخل يمكن القول - بدرجة عاليه من الثقة - بأن التغير الحادث في المتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل (المعدق الناخلي) وبالاختيار والتوزيع العشوائي للأفراد والمالجات يمكن تعميم النتائج على المجتمع الأصلى الذي صحبت منه العينه (المعدق الخارجي).

هذا ويجب الانتارة إلى أن من طرق يخقيق عشوائية اختيار الأفراد استخدام الجناول المشوائيه، وذلك بالاضافة إلى الطريقة المتمارف عليها وهي كتابة الاسماء على أوراق صغيرة ووضعها في إناء لم الاختيار منها.

جم) الفسط المصملى: تقدم هذه الطبيقة على استخدام الأدوات والمعدات والتجهيزات المعملية لمنع تأثير المتغيرات المتدخله. فلقد ثبت أن وجود الملاحظ في موقف الملاحظة يغير من سلوك الافراد اللين يقوم بملاحظتهم ولذلك يمكن استخدام الفرقة ذات الزجاج الحائل التي تسمح للملاحظ بمراقبة الأقراد دون أي تأثير منه عليهم.

وفي تجارب الانتياه يكون للمشتنات الخارجية تأثيرها على تركيز الانتباه لللك تجرى الدراسات في حجرات منعولة أو مغزلة العموت.

د) الأساليب الاحصائية والاختبارية :

۱ - التنبت من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة لأن الصدق يتضمن الثقة في أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه (أي لا يقيس ظاهرة أخرى)، والثبات مؤشر للدقة أي لدرجة قدرة الاختبار على تقدير التباين الحقيقي (الذي يرجع إلى الظاهرة المدروسة) بالمقارنة بالتباين الخاطي.

٢ - استخدام التصميم التجريبي المناسب والجيد فمثلا لو أراد باحث دراسة أتر
 القيادة الديموقراطية (أ) الدكتاتورية (ب) والفوضوية (جـ) كمتغير مستقل على
 الروح المعزوية لدى عينات ثلاث من المراهقين (كمتغير تابع). بعد ترزيعه للمراهقين

عشوائيا في مجموعات ثلاث، وبعد تدريبه للقادة على المظاهر السلوكية للقائد الديموقراطي والدكتاتوري والفوضوى يكون عليه منع تأثير ترتيب تقديم المعالجات (أى التعرض لانواع القيادات الثلاث) على الروح المعنوبة للمواهقين. في هذه الحالة يمكنه اختيار المربم اللاتيني (١١) الذي يوضحه الشكل النالي :

ã:	واع القـــــــاد	i	العينات
-2-	پ	ſ	١
ſ	<b>-&gt;</b> -	Ų	*
پ	t	->-	٣

يلاحظ على هذا التصميم أن المالجة تظهر مرة واحدة فى السطر والعمود مع اختلاف ترتيبها بين المالجات وهذا من شأته ان يحذف الر ترتيب المعالجات على الروح المعزية للمراهقين.

٣ - من الأساليب الإحصائية التى يمكن استخدامها لضبط العوامل المتدخلة معامل الارتباط الجزئي الذي يحسب درجة الارتباط بين متفيرين مع استبعاد متفير ثالث. ويمكن باستخدام تحليل التباين تحديد أثر مستويات للتغير المستقل على المتغير التابع (كما يظهر في المكون الاحصائي المعروف دبين المجموعات،) وتتخدد أثر الفروق الفردية وغيرها من العوامل الخاصة بكل مجموعة (كما يظهر في المكون الاحصائي المعروف وبداخل المجموعات،) كذلك بمكن باستخدام شخليل التغاير استبعاد تأثير متغير لم يمكن ضبطه أو التحركة ولكن أمكن قيامه.

(1) Latin Square design.

#### الهواميش والمراجيع

- ١ المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية : اشكالية العلوم الاجتماعية في
   الوطن العربي : القاهرة : المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ١٩٨٤ .
- ٢ جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة عدار النهضة المربية، ١٩٧٨.
- حابر عبد الحميد جابر. (ترجمة) : عهارات البحث التوبوي. القاهرة : دار
   النهضة الدينة : ۱۹۹۳
- جسين عبد العزيز الدويني: دراسة لبعض مشكلات ذوى القدرة على التفكير الايتكارى من طلبه المدرسة الثانية. وسالة ماجستير غير منشورة، تربية المنصورة
   ١٩٧٤.
  - ٥ حسين عبد المزيز الدريني : محاضوات في مناهج البحث. تربية طنطا ١٩٧٨.
- ٦ -- حسين عبد العزيز الدويني : المدخل إلى علم النفس. القاهرة : دار الفكر العربي
   ١٩٨٣.
- ٧ ديرولد ب. قان دالين (ترجمة) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس.
   القاهة : الأنجل المصرية ، ١٩٦٩.
  - ٨ زكى بخيب محمود : المنطق الوضعي. الجزء الثاني، القاهرة : الانجلو ١٩٦١.
- ٩ عماد الدين اسماعيل : المنهج العلمى وتفسير السلوك. القاهرة : النهضة المدية ، ١٩٧٨ .
- ١٠ فؤاد ابر حطب. آسال صادق: مناهج البحث وطوق التحليل الاحصائي.
   القاهرة: الانجار المدية: ١٩٩١.
- Babbie, E. The practice of social research. California, Wadsworth Publishing Company, 1983.
- Bledsoe, J. Essentials of educational research. Georgia. Athens: Optima House, Inc., 1972.

- 13 Campbell, D. & Stanley, J. Experimental and Quasi experimental designs for research on teaching. Source book by N.L. Gage Handbook of research on teaching. Chicago: American Educational Research Association, Rand McNally Co., 1995.
- 14 Edwards, A. Experimental design in psychological research. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1972.
- El -Dreny, H. The effect of induced frustration on the varbal dyadic creativity. Ph. D. Dissertation, Univ. of Georgia, Athens, Georgia, 1977.
- 16 Kerlinger, F. Foundations of behavioral research. N.Y., Holt Rinehart and Winston, Inc., 1964.
- 17 Travers, R. An Introduction to educational research. N.Y.: Macmillan Pub. Co., 1978.
- 18 Winer, B. Statistical principles in experimental design. N.Y.: McGraw Hill Book Company, 1962.

	الفصل
	الرابع
المنهج الكلينيكي	
المشكلة المنهجية في علم النفس	
الادوات الكلينيكية	0
الاختبارات الاسقاطية	0
	,

## الفصل الرابع المفهج الكليفيكس

#### مقارمه:

علم النفس علم قديم حديث، فلقد اهتم الإنسان بنفسه وبدراسة أبمادها منذ أن وعى ذاته وانتبه إلى وجوده، ولقد اعتمدنا في حياتنا اليومية أن نسأل أسئلة تقع في صميم علم النفس وإذا كان علم النفس قد تاه في متاهة الفلسفة. عندما نساول عن ماهية النفس فإنه من الصدق والقول بأن الفلاسفة قد أناروا الطريق أمام علم النفس ووضعوا مشاعلهم على درويه.

ولكن يمكننا القول بصفة عامة بأن علم النفس بصلته الحديثة لا يرجع إلى أبعد من عام ١٩٧٩ عندما أنشأ فونت Wundt ممملة السيكولوچى فى مدينة ليبزج -Leip عنى هذا المصل بدأ علم النفس مسيرته وتبنى طرائقة الخاصة وطرح مشاكلة مطرح البحث والتنقيب. ولذا فعلم النفس علم شاب نشيط، ولقد كان من جراء هذا الشياب بأن تعددت نظريات علم النفس وأخطفت مدارسه.

وفي محاولة للجمع بين التبسيط والدقة، سوف ننظر إلى ما حدث ويحدث في القرن العشرين أى ابتداء من عام ١٩٠٥ م حتى الآن باعتباره معاصراء أما ما قبل القرن العشرين فسوف نعتبره من تاريخ علم النفس، وسوف نقتصر الحديث على علم الفض في القرن العشرين. ففي السنوات التي مضت من هذا القرن العشرين. ففي السنوات التي مضت من هذا القرن العشرين. ففي السنوات التي مضلة بالعلوم الأسائية الأعرى كالأجتماع مثلاً وبالعلوم البيولوجية كالفسيولوجيا، كما أقصل بالعلوم الأسائية الأعرى والرياضيات وبعمورة أخص بالاحصاء والتطبيقات الاحصائية ولقد زادت تطبيقات علم النفس وتعددت ميادين إستخدامه طبق في التربية وفي التجارة والاعلان، كما طبق في التربية وفي التجارة والاعلان، كما طبق في يكون من حقنا أن نتساعل هل يسير علم النفس على الطريق الصحيح؟ وحتى بجيب يكون من حقنا أن نتساعل هل يسير علم النفس على الطريق الصحيح؟ وحتى بجيب علم هذا التساؤل، لابد لنا من المامة صرعية بعلم النفس الدي صبق عصرنا الحديث... على هذا التساؤل، لابد لنا من المامة صرعية بعلم النفس الحديث قيامت ثورة على النظام السيكولوجي القائم قبلها ولذا فأنه يبدو من الصحب علينا أن نقوم أي مدرمة من نللك السيكولوجي القائم قبلها ولذا فأنه يبدو من الصحب علينا أن نقوم أي مدرمة من نللك السيكولوجي القائم قبلها ولذا فأنه يبدو من الصحب علينا أن نقوم أي مدرمة من نللك

المدارس دون أن نتعرف على الوضع الذى ثارت عليه الأفكار التى هاجمتها، ومن هنا كان واجبا أن نتعرف على علم النفس كما كان عام ١٩٠٥ م وما قبل ذلك، لنعرف حقيقة ما ثارت عليه هذه المدارس. وجدير بالذكر هنا أن هذا الرأى ثارت عليه هذه المدارس كان بدورة ثوريا فكل مدرسة كانت ثورة على ما قبلها. فالتحليل النفسى قامت ضد مدارات، وائهم بالتقليد، وقامت ضد السلوكية ثورات وأنهمت بالتقليد، وهكذا كان الحال في مطلع القرن المشرين.

## المدارس وأصولها :

كان علم النفس موجوداً في القديم بين أحضان الفلسفة كان الفلاسفة هم علماء النفس أفلاطون عالم نفس، موسى عالم نفس، وكذلك فلاسفة القرن التاسع عشر، كثيرون منهم كانوا علماء نفس، يلتفتون إلى وكذلك فلاسفة القرن التاسع عشر، كثيرون منهم كانوا علماء نفس، يلتفتون إلى الحوادث النفسية أر بعضها، ويمللون هذه الحوادث هذه ويدرسونها، أما علم النفس بمناه الموضوعي فقد بدأ بعد منتصف القرن الماضي حين نشط علم النفس وأصبح المشتفلون في المامل بلرسون السلوك المشتفلون في المامل يدرسون السلوك والاحساس والادراك والعلم والتذكر ويحاولون وضع معايير وقياسات نفسية، في حين أن المنين يشتغلون في المهادات يدرسون المرض ويحاولون أن يشفوا الأمراض ويدرسون النفس النفس البشرية والمقل الباطن (اللاشمور) والأحلام والرغبات ولاسيما المكبوته منها يرجمون في دراستهم إلى تفاعل النفس عم البيئة، وتعددت مجالات علم النفس يتوعت ومن هنا كانت المدارس الانتفاق، أما المقصود بالمدرسة فجماعة من العلماء يتقدمون بنظام من الأفكار يهدف إلى تباين الطريق الذي يجب أن يتبعه الجميع إذا أراد

ولنرجع بأفكارنا إلى مطلع عصر النهضة، كلنا نعرف أنه في ذلك الحين قام العالم الانجليزى بيكون Bacan وصنف العلوم وجعل الرياضيات أعلى العلوم كما جعل الفلسفة أم العلوم لكنه بطبيعة الحال لم يعتبر الفلسفة علماً.

كما فرق بين الرياضيات التي تستند بالدرجة الأولى إلى الاستنتاج، وبين علوم الطبيمة التي تستند بالدرجة الأولى الى الاستقراء وكان ذلك بداية للنهضة العلمية الحديثة.

## أولاً : المشكلة المنهجية في علم النفس

أن أول مشكلة تراجه الباحث في مجال علم النفس هي مشكلة المنهج. والمنهج هو اللهج و المنهج هو اللهج و المنهج هو الله ي يحدد موضوعة البحث العلمي، فإذا ما تناولنا على سبيل المثال موضوعاً كالقمر ووصفناه في قصيدة شعرية كان الموضوع أدباً خالصاً، أما إذا تناولنا القمر من زاوية جيولوجية صرفة فقمنا بدراسة عينات من الصخور المأخوذة منه كانت الدراسة علمية خالصة.

ولقد حاول بعض علماء النفس نقل بعض المناهج المستخدمة في العلوم الأخرى كالمنهج التجريبي الذي يستخدم في علم الفيزياء ويلائم طبيعة هذا العلم، وراحوا يبحثون في علم النفس عن موضوعات تلائم ذلك المنهج، وراح البعض الآخر يبحث عن مناهج معينه تلائم موضوعات علم النفس. وبذلك تعددت المناهج المستخدمة في مجال النفس، وتعارضت آراء الباحثين حول هذه المناهج وصلاحيتها للأستخدام في مجال علم النفس.

وبرجع تعقد المشكلة المنهجية في مجال علم النفس لأسباب عديدة منها :

أولا : أن علم النفس علم حديث فهو آخر العلوم التى أنفصلت عن الفلسفة، ومن شأن أى موضوع جديد أن تختلف حوله الآراء وتتعدد النظريات فيه وتصارع وجهات النظر.

ثانيا: أن علم النفس يهتم بدراسة أعقد ظاهرة في هذا الكون ونعني الأنسان والأنسان ظاهرة معقدة متعددة الجوانب، ومن هنا فلقد راح بعض علماء النفس يهتمون بدراسة الجانب الفسيولوجي من الأنسان واعبروا أن الظاهرة النفسية هي صفة للظاهرة المصبية وأهتم المعض الآخر بدراسة الجوانب البيولوجية، وأهتم فريق ثالث بدراسة القدرات العقلية والفردية وأهتم فريق رابع بدراسة التعلم ونظرياته ، وأهتم فريق خامس بدراسة مراحل النمو المختلفة وخصائصها ومشكلاتها، وأهتم فريق سادس بدراسة الأمراض النفسية والعلاج النفسي وهكذا فلقد تعددت جوانب اللواسة في علم النفس وتعددت من ثم المناهج المستخدمة في دراسة تلك المجالات ففي الوقت الذي توصل فيه الانسان إلى علم طبيعة واحد، وعلم كيمياء واحد، راح يتحدث عن علوم النفس (هكذا بالجمم) (لاجاش ١٩٩٥).

ثالثاً: أن تاريخ المرفة سلسلة من النصال بين المألوف وغير المألوف فنحن لا نفطن المعلوف جديدة دون جهاد ضد معارف سالفة، وإذا كان ذلك يصدق على كل العلوم، فأنه يصدق المحترف على كل العلوم، فأنه يصدق أكثر ما يصدق على العلم بأحوال النفس، لأن ادراك الجديد عنها، تقريض لأفتنا بها، حتى لنكاد نمس غرباء عن أنفسنا، ومن ثم كان طريق المعرفة بأعماق النفس محفوظاً بالاشفاق، والاشفاق معوق للمعرفة (مصطفى زيور، ١٩٥٧ - المقدمة) معاولتها وصف تفسير المظواهر القائمة هذه المقاومات تأتند على العلوم جميعها أن تتغلب على أعنف المقاومات وأعندها في معالمتها وصف تفسير المظواهر القائمة هذه المقاومات تألث مختلف المبادين بدرجات مختلفة، وكانت تشتد بقدر ما تقرب المادة موضوع العلم من المجالات الحصيصة بالمؤلسان، فالفيزياء والكيمياء تحررتا قبل البيولوچيا، وتخررت البيولوچيا قبل التشريح جسم الانسان) وتخرر التشريح والفسيولوچيا قبل علم النفس (فينخل، ١٩٦٩ جدا ص

من هنا فقد تخلف علم النفس عن يقية العلوم، والتخلف مدعاة - كما ذكرنا -لاختلاف وجهات النظر وتباين المناهج.

# ۱ علم النفس ین المنهج التجریبی والمنهج الکلینیکی

أن تاريخ المعرفة، سلسلة من النصال بين المألوف وغير المألوف، فنحن لا نقطن لممارف جديدة، دون جهاد ضد معارف سابقة، وإذا كان ذلك يصدق على كل العلوم، فأنه يصدق أكثر ما يصدق على العلم بأحوال النفس، لأن ادراك الجديد عنها، تقويض لألفتنا بها، حتى لنكاد نسمى غرباء عن أنفسنا، ومن ثم كان طريق المعرفة بأعماق النفس، محفوفا بالاشقاق، والاشقاق، معرق للمعرفة. (مصطفى زيور، ١٩٥٧)، المقدمة . ومن هنا فلقد كان على العلوم جميعها أن تتغلب على أعنف المقاومات وأعندها في محاولتها وصف وتفسير الظواهر القائمة (هذه المقاومات نالت مختلف المهابين بدرجات مختلفة، وكانت نشت بقدو ما تقرب المادة موضوع العلم من الجالات الحميمة للأنسان فالفيزياء والكيمياء شحرتا قبل البيولوجيا وشحرت البيولوجيا قبل التشريح والفسيولوجيا (فمنذ وقت غير بعيد كان عمر ما على أخصائي الباتولوجيا تشريح جسم الانسان)، وشحرر التشريح والفسيولوجيا قبل علم النفس). (فينخل، 1979، جدا،

وفى الوقت الذى توصل فيه الأنسان إلى علم طبيعة واحد، وعلم كيمياء واحد، راح يتحدث عن علوم النفس (هكذا بالجمع) فنجد علم نفس السلوكية، وعلم نفس الانمال المنتخسة وعلم نفس الدينامية، والتحليل النفسى، وعلم النفس الغرضى ... الخوتمدد علوم النفس هذا، كان دليلاً على تخلف الانسان في هذا الجمال (لاجاش، ١٩٦٥ م ٥)، ولكن هذه العلوم على تعدها، لم تكن تخرج من الناحيتين المذهبة الاستيمولوجية (١) عن واحدة من نزعتين :

- نزعة سيكلوجية طبيعية ونزعة سيكلوجية انسانية.

النزعة الطبيعية والنزعة الانسانية :

وتميل النزعة الطبيعية، إلى استبعاد الشعور وتنظر إلى الطبيعة النفسية بأعتبارها جزء

من الطبيعة العامة، وهي تريد أن يجّعل من علم النفس، علماً يناظر العلوم الطبيعية الأخوى (هوسرل، ١٩٧٠، ص ٧١).

وتعالج الوقائع السيكولوچية بوصفها أشباء ونجد هذه الشيئية أمعن صورها وأعملها في السلوكية الواطسونية. فموضوع علم النفس هو السلوك، من حيث هو خارجي ومادي. أما النزعة الانسانية، فتسلم بأن الوقائع السيكولوچية هي حالات شعورية أو بخارب حية أو تعبيرات نقرأ فيها التجارب الحية التي يعيشها الآخرون. فعلم النفس الانساني النزعة، لا يركز اهتمامه على السلوك المتاح للملاحظة وانما على الكيان الحي، بمعنى الوجود كما يعيشه الشخص، وتتجابه النزعتان الطبيعية والانسانية، فيما يتصل بالعلاقة ما بين الكل والاجزاء، وهنا نجد أن النزعة الطبيعية تقرر أسبقية -الاجزاء والقوانين الجزئية. (فالفعل المنعكس الشرطي) مثلاً، هو سلوك بسيط وأولى، والعادة هي تسلسل أفعال منعكسة شرطية والشخصية هي حاصل جمع عادات. (تلكان Tilquin، ١٩٤٢، ص ١٩٥ - ١٩٩) أما في النزعة الانسانية، فالكل سابق على الاجزاء، ولا يمكن أن يعاد بناؤه ابتداء من أجزائه، فكل واقعة سيكولوجية لا يمكن الا بطريقة مصطنعة أن تعزل عن جملة علاقات الكائن الحي بالبيئة، أو بتغيير انساني عن جملة علاقات الشخص بالعالم، فالشخصية وحدة كلية، تكشف عن نشاط ثري، تنبغي دراسته لفهم الحياة النفسية وتتعارض النزعتان الطبيعية والانسانية أيضاً. فيما يتصل بتصورهما للجوهر المقوم للحياة النفسية، فالنزعة الطبيعية بتشبثها بالمعطيات المادية المتاحة للملاحظة الموضوعية، لا تسلم بجوهر مقوم غير عضوى، في حين أن النزعة الانسانية تولى على المكس ، أهتماماً كبيراً للكشف عن مجال الطبقات العميقة للجهاز النفسى اللاشعوري لسيكولوجيا الاعماق.

كما نفترق الزعتات الطبيعية والانسانية فيما يتصل بموقعها من الغائية والقيم فينما يلفظ علم النفس الطبيعية الغائية والقيم بسبب طايعها الذائي، فأن علم النفس الانساني يلح عليهما بالاهمية فعلم النفس ينبغي أن يكون وظيفياً والتكيف هو المشكلة المركزية في علم الحياة وعلم النفس وعالم الكائن الحي هو دوما عالم قيم.

أما فيما يتعلق بالهدف، فإن علم النفس الطبيعية النزعة يقيم قوانيناً سبيهة بقوانين الطبيعة مصاغة ما أمكن في علاقات كمية، تسمح بردها إلى عدد قليل من العناصر المكونة الاولية، هذه الظواهر التى تترجم خصائصها الأساسية فى منحى كما هو الشأن مشالاً فى قوانين، وإنما مشالاً فى قوانين، وإنما إلى أنساط مشالية أو إلى علاقات مثالية، هى أجسالات Syntheses واضحة المعالم تعين على دالفهم، أكثر مما تعين على دالفهم، أكثر مما تعين على دالفهم، قلام المناسبة فدراسة الشخصية تتطلب منهجا، لا كميا أحصائياً، بل كيفياً، يستند إلى دالحدس، والمذاق الفنى، وليس لمثل هذه الدراسة أن تففل الجوانب الجسمية التى تعبر بها الحياة عن نفسها. (لاجاش، ١٩٦٥، مس ٦

## ٧- المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي

أوضح ليفين ان المنهج الجاليلي في علم النفس، يتخطى المتوسط الحسابي Yor Lewin الي الحالة النقية Pure case الى الحالة النقية average الى الحالة التي تكون الوقائع الختلفة التي تلاحظها هي حقا الوقائع المترابطة ترابطا بإطنا. ومعنى هذا النا من الناحية العلمية، بني الوقائع بناعا جديدا، أو قل نستيصر بحقيقة بيتها الماخلية، وما القانون الا انزال هذه البناء الذي تبنيه منزلة المثل الاعلى، (هوسل، ١٩٧٠، ص ٨٩).

فالعلم هو وتفكير الرقائع، واعادة بنائها بناءا جديدا من الناحية العقلية ، وليس العلم هو مجرد تسجيل للوقائع.

إن قانون سقوط الاجسام عند جاليلو ما كان يمكن الحصول عليه من مجرد وتقرير الواقعة فالقانون يتحدد بالاستناد الى عملية مثالية. عملية قوامها أن نزل علاقة معينة ومنزلة المثل الاعلى، فنمتبرها وعلاقة مثالية، او انموذجا او نمطا كيفيا لسائر الوقائع الممائلة. ومن الأمور التى تبدو وكأنها متناقضة، ان العلم بحما يفهم ما هوى عياني، يتحتم عليه بمعنى من المعانى ان يبلاً بأن يلير ظهره له. فلابد وان جاليلو قد اعاد بناء معطيات الحوام، باجراء فكرى. ان العلم يما في اللحظة التى يعيد فيها بناء وما هو ظاهره فيتنج لانفسنا نماذج للواقع، نماذج مثالية. عندها فلن تكون دلالة الاستثناء وهي هذه القطية التى كان بعنيها الاستثناء عند ارسطوه فقد كان أرسطو ينظر أيما هو فردى على انه، لا يخضع للعقل، (ليفين ١٩٣٥ ، ص ١٩)). أما عند جاليلو، فقد كان بناء نماذج أو انماط مثالية، يسمع بممائلة المؤاهر المتباين،

أى بالكشف عن الوحدة وراء كشرة التباينات، أو بلغة الجشطت، الكشف عن هذه الصيغة التي تكون الظواهر الاخرى المماثلة، تجسيدات ، لتبدلاتها الوضعية، بلغة الجشطلت.

وترجع ضرورة بناء الوقائع بناءا جديدا، الى تضليل الشمور ، من حيث هو قاع وصينة معا. نحن حين لا نمسك وصينة معا. نحن حين لا نمسك به في انتثاره الخاص، فمعنى ذلك اننا نمسك بأنفسنا ضمن قاعها الحقيقى، وذلك بالرجوع إلى وراء انفسنا، فالنهج الجاليلى يقتضى أن يكون شعورنا دصيفة، نمسك بها ضمن قاعها الحقيقى، هذا الذى يتبعثر عادة عبر الاسقاط، فلا ندركه الا في الأخرين، وكأنه ينتسب اليهم كقاع خاص بهم. وفلابد للذات من ادراك ذاتها كظاهرة في العالم وكماهية بماهيات الآخرين، (هوسل، ١٩٧٠) من ١٤٠٤.

وبناء النمط الكيفي أو الملاقة المثالية أو الانموذج الهيكلي، لا يستلزم بالضرورة استقراءا فسيحا للوقائع كما يتوهم المعش. دفهناك نوعان من الاستقراء،

استقراء سطحي : نصل به من حالات كثيرة، وعن طريق التجريد الى عمومية مجردة.

واستقراء مركزى: حتى لحالة واحدة ننبحث داخلها عن تقاطع الوقائع والثقائها، فنمسك بانموذج مشائى، نمسك بنمط العلاقة المثالية، هذا الى يسمح بمماثلة الحالات الاخوى. ويقرر جولدشين بأن دراسة عميقة لحالة فردية قد تزيد في قيمتها عن دراسة واسعة ومطحية لالاف من الحالات، (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص عن دراسة واسعة ومطحية لالاف من الحالات، بدلا من تعديدهاه (لاجاش، ١٩٧٥) ويرى لاجاش فانه من الافضل تعميق الحالات، بدلا من تعديدهاه (لاجاش، للمراحة الكاملة والتفصيلية للحالات الفردية، وكما قدمت دراسة الحالة مساعدة لا تقدر لنمو وتطور العلوم العلبة. فإن مستقبل علم النفس يرتبط بقبول الباحثين، لبذل الحجد والوقت في سبيل الفهم الكامل للحالات الفردية، (هول ولندزى، ١٩٧١، ص

واذا كان الاستقراء السطحي لعدد كبير من الحالات هو ما يقيم المنهج التجريبي فان الاستقراء المركزي للحالة الفردية هو موضوع المنهج الكلينيكي. ويرى لاجاش انه ويمكن صياغة الاختلاف الميز لاتجاه الكلينيكي عن الاتجاه التجريمي في الصورة التالية: فالجرب يخلق موقفا، ويضبط بطريقة مصطنعة كل عوامله، فلا يغير منها في الآن، غير عامل واحد، حتى يتسنى له ان يدرس الاختلافات النسبية في الاستجابات، سقطا من حسابه الوحدة الكلية، وان التعبير: ومتى تساوت جميع الظروف، انما يمثل تحفظا من حسابه الوحدة الكلية، وان التعبير: ومتى تساوت جميع يستطيع استحداث الموقف، ولا يستطيع على الاخص ضبطه، يحيث يمزل عنصرا عن الظروف الشارطة له، فانه يجاهد للاستماضة عن ذلك بتحديد مكان الموامل التي تعينه ضمن جملة الطروف الشارطة له، فانه يجاهد للاستماضة عن ذلك بتحديد مكان الموامل التي تعينه فالجرب والكلينيكي يسلكان سبيلين مختلفن لبلوغ نفس الشيق الشامل. ومكنا الظروف الشارطة السلوك، الجرب باستبداد جملة الظروف الشارطة، متناولا على حلة ومتغيرا مستقلاه. والكلية للظروف الشارطة، متناولا على حلة نتصور ، كيف ان الاتجاء الاول يمكن أن ينادي إلى علم نفس وقرى النزعة أو جزئي الطابع ينما الثاني الى علم نفس اجمالي أو وكلى الطابع ، كيف يمكن ألاؤل ان ينتهي إلى علاقت مطلقة ولا تاريخية ، بينما الثاني إلى تاريخ يمكن ألاؤل ان ينتهي إلى علاقات مطلقة ولا تاريخية ، بينما الثاني إلى تاريخ يمكن ألاؤل ان ينتهي إلى علاقات مطلقة ولا تاريخية ، بينما الثاني إلى تاريخ و الكاية (لاجاش ، ١٩٦٥ ، ص ص ٢٧ - ٢٧).

ويرى أصحاب المنهج التجريبي أنه كيفما نكشف عن العلاقات، ما بين طبيعة الكائن العضوى وبيئته وسلوكه، فانه يتحتم الخضاع جميع العوامل الهامة لادق ضبط يمكن. وبعبارة اخرى يتحتم ان تخضع كل هذه العوامل لتجريب المجرب بحيث يتخذ من كل عامل منها بعد الآخر، وبدوره، متثيرا مستقلا (م م).

ان السلوك انما يخضع لعدد من العوامل ويتحصر المنهج التجريبي اولا في وتغييره واحد واحد من هذه العوامل ، كل على حده، مع ابقاء العوامل الاخرى ثابتة على حالها. ثم يتم تسجيل الاتر المترتب على هذا التغييرة ضبط العوامل.

أولا : ضبط المثيرات الحارجية والداخلية :

ان المثير من الزارية السيكولوجية، يعنى أى عامل خارج الكائن العضوى أو داخله قد يتسبب فى أحداث نشاط من أى نوع. فجوانب العالم التى لا تبلغ الى احداث نشاط لا تمد مثيرات. والمثيرات الخارجية النمطية هى من قبيل الموجات الضوئية والموجات الصوتية. والاتصالات اللمسية، والمواد ذات الرائحة. أما المثيرات الداخلية المطية فهى من قبيل نوائج التعب. وانخفاض نسبة السكر في الدم. وتزايد الادرينالين في الدم ... الخ.

ويتم ضبط المثيرات الخارجية باستخدام حجرات مانعة للصوت، أو الضوء معينة. أما ضبط المثيرات الداخلية، فيمكن ان يتحقق عن طريق الحرمان من الطعام او اعطاء والكافيين او الحقن وبالادرينالين او استعمال المعدة (منعا لتقلماتها من أن تعمل عمل المثيرات) ، أو قطع الحبل الشوكي (منعا للحفازات العصبية في الجزء الامفل من الهدن من أن تصل وثئير مراكز عصبية في المخ) ، أو نحو ذلك. ومن الواضح أن وسائل الضبط في مثل هذه الصورة الاخيرة، لا يمكن استخدامها الا مع الحيوان، وتعد غير عمكنة بالنسبة للانسان، الملهم الا في حالات الحوادث أو المرض. وغني عن البيان انه يتم خملير الحيوانات، تجنبا للألم. (صلاح منهم ١٩٦٨ ، ص ٢٩).

#### ثانيا : ضبط الكاتن العضوى :

بالاضافة الى ما يضعللع به المجرب من وتغييره المثيرات الخارجية أو الداخلية، فأته يمكن وتغييره الشروط العامة للكائن المضوى. ومن الواضع ان تغيير المثيرات الداخلية، يدخل مخت هذا العنوان، بيد أن بعض أشكال الضبط العضوى، لا تعد بشكل مباشر نوعا من ضبط المثير. ولتورد بعض الأعثلة.

١- في حالة الاشخاص الراشدين، كثيرا ما يكون من الضرورى خلق تهيدؤ أو المجاه، وذلك قبل تقديم المثيرات. ومثال ذلك أن نخير الشخص أن يتنبه الى نوع بعينه من الثيرات دون غيره. وإن يستجب بطريقة معينة للضوء الاحمر، وبطريقة اخرى معينة للضوء الاخضر مثلاً. كذلك يمكن اخبار الشخص، باننا تجرى الاختبار عليه من ناحية احرى، أو نخير الشخص بأننا تجرى حقنه بالكحول، بينما نحقته في الحقيقة بالماء المعقم. أن الكيميائي والفيزيائي والبيرلوجي، لا يضطلمون بضبط التهيؤ أو الاتجاه، في المواد التي يجربون عليها، أما في الابحاد النفسية، فإن مثل هذه الاتجاه، في المواد التي يجربون عليها، أما في الابحاد النفسية، فإن مثل هذه الاتجاهات تعد غاية في الأهمية، ويتحم اخضاعها للضبط.

٢ - وثمة صورة اخرى، من ضبط الكائن العضوى، هي ضبط الوراثة فغالبا ما
 يميل الباحثون الى ابقاء الوراثة في حالة ثبات. لنفرض مثلا ان الباحث يريد أن يتعرف

ما إذا كان الاطفال يكتسبون المهارات الحركية عند وتدريهم عليها فس من باكره، بأمرع نما يكتسبونها فيما لو ترك الأمر وللظروف، على مثل هذا الباحث، ان يستخدم جماعيتن من الاطفال جماعة تلقت التدريب وجماعة لم تتلق التدريب، والجماعات التي تترك وشأنها، يحتمل ان يتم اكتسابها للمهارات بنفس السرعة. وحيث ان معدل النمو في هذه المهارات، يمكن أن يتأثر بالوراثة، فينبقي أبقاء الوراثة في حالة ثبات. ولما كان التواتم المتحدون لهم نفس الوراثة، فان عامل الوراثة يتم اخضاعه للضبط وتثبيته (استبعاد فعاليته) باجراء التجارب على هذا النوع من التواثم، وبعد مخليد التواتم المتحدين يشطرون الى جماعتين، فيتم تدريب احدى الجماعتين، بينما تترك الجماعة الاخرى بغير تدريب.

وفى التجريب على الكاتبات البشرية احيانا ما تستخدم وسائل اخرى مخقق للوراثة ضبط أقل احكاما، كما هو الحال في بعض الدراسات الخاصة بالذكاء، والتي تستخدم التواتم المتأخين أو الاشقاء.

والتغيير في عامل الورائة مع ابقاء العوامل الاخرى ثابتة، انما يتحقق عن طريق التنويع في التوليد، كما لا يمكن اتمامه الا في الحيوان، او هو يتحقق عن طريق انتقاء جماعات بشرية من المروف انها ترجع اى سلالات جد مختلفة.

٣ - وضبط الكائن العضوى قد يتم أحيانا ثالثة، عن طريق استعمال بعض اجهزة البدن، مثل بعض الانسجة العصبية، أو الفرد أو أعضاء الحس، في مثل هذه الحالات التي تقتصر بالطبع على الحيوانات. تستخدم جماعتان، تتمرض احداهما للاستعمال البحراحي، بينما تظل الاخرى على حالها، وغالبا ما يتم اجراء عمليات زائفة على الجماعات التي لم تتمرض للتدخل الجرحي، حتى نتيقن من ضبط مختلف العوامل الاحرى بالاضافة الى العامل الاساسي (كاستعمال أنسجة للخ) موضوع التجرب، ومقارنة أداء جماعة بأداء الاخرى، يتبح تحديد الوظيفة التي يؤديها الجزء المستصل من الكائن المضوى المتغير المستقل (مم):

ان العامل الذي نقوم بتغييره او تنويعه، انما هو المتغير المستقل (م م) ، في التجربة. ومن المألوف ان يشار الى هذا الشرط او ذاك من «شروط – الكائن – العضوي، الذي يتعرض للتغيير أو التوبع على أنه «المتغير المستقل» في البحث التجريس. ولا يمكن ان يكون هنا لك اكثر من متغير مستقل واحد في بخربة واحدة. وذلك لان الجرب الذي يهد أن يتبين العوامل المحددة للسلوك انما يتحتم عليه ان يتبين التغيرات التي تترتب على عامل، كل على حدة. فلو افترضنا تغيير عاملين معا، فلن يستطيع الباحث ان يتبين الى أى عامل من العاملين ترجع الآثار الناتجة. وعليه يتحتم الابقاء في حالة ثبات، على جميع شروط الكائن العضوى، فيما عدا المتغير المستقل.

## ثالثا : المتغيرات التابعـــة :

ان الاستجابات هى المتغيرات التابعة فى التجرية. فبالاضافة الى تغير شرط من فشروط - الاتارقة أو شرط من فشروط - الكاتن العضوى، مع الابقاء على بقية الشروط فى حالة ثبات، يضطلع الباحث بملاحظة استجابات الكاتن العضوى. وفى كثير من الحالات، يضطلع بقياس الاستجابات التى تتجت عن التغيير الذى أحدثه. هذه الاستجابات هى المتغيرات التابعة فى المجربة. فهى تتبع وتتوقف على العامل الذى قلم المباحث بتغييره.

## ويمكن تصنيف الاستجابات على الوجه التالى :

 السلوك الحاوجي: وهو الذي يستطيع اي ملاحظ أن يتبينه مثل اجتياز طريق في متاهه ، والكتابة على الآلة الكاتبة ، والتحدث، والضغط على مفتاح .. الغ.

 النشاط الفسيولوچي الداخلي : مثل تزايد سرعة ضربات القلب وازدياد نسبة السكر في الدم ، ثما يمكن التأكد منه باستخدام الآلات أو الفحص الكيميائي.

٣ - التجوية الحية: وهى التى يصفها الشخص، ويمكن ان نضع تحت هذا النوع انشطة من قبل التفكير والادراكات البصرية والسمعية ومشاعر الاسى. وأحيانا ما يكون المجرب مهتما بوجه واحد من هذه الاوجه الثلاثة، وأحيانا ما يكون مهتما بها جميما.

(صلاح مخيمر، ١٩٦٨ ص ص ٤٦ - ٥٠).

صعوبة التجريب على الانسان :

ان السلوك الطبيعي عند الانسان، يختلف عن سلوكه التجريسي. بأكثر مما يحدث عند الحيوان. ومن هنا تبرز صعوبات تتعلق بالشخص وتتعلق بالموقف :

## ١ -- فيما يتعلق بالشخص :

يقول وجيبوم : وإذا كان التجريب عسيرا في عالم البشر، فان ذلك يرجع عا. الاخص الى أن الفرد لا يرضى ان يستسلم للتجريب، فانه يتخفى ويتحجب، حتى أماد الملاحظة العادية، ويتجب كل شاهد يضايقه، ويهدده باستطلاع دخائله. وهو من باب أولى ، يوفض عادة أية محاولة تستهدف اجراء اى شيخ عليه، او تستهدف كشف سر سلوك، فانه يخشى ان يستحيل الى دميه في يد شخص آخر، يحركه، ومن ثم يسيطر عليه. وحتى حين يقبل ان يكون موضوعا للتجريب. فانه من النادر ان يستسلم لذلك

## (جييرم . ١٩٤٢ Guillaume ، ص ٣٠٢).

وما يشير إليه جيبوم هو صعوبة تتعلق بدافعية الفرد موضع التجربة، واتجاه الشخص ازاء التجربة ، يتمكس بالضرورة على النتائج، ومن الممكن ان تتدخل في التجربة دوافع عديدة، شعورية أو لا شعورية من جانب الفرد. وتظل نقس الصعوبات في حالة التجريب على الجماعات البشرية. ناهيك عن الصعوبات المتصلة يضبط الموامل.

## ٢ – فيما يتعلق بالموقف :

يرى والاجاش، أن سلوك الكاتبات البشرية، يمكن ولا شك ان يكون موضوعا وأداة 
لايحاث تجريية. وهناك كثرة من التكنيكات التي تسمح بدراسة قطاعات ومحادقة من 
السلوك عند الانسان، عتب ظروف شبيهة بظروف البحث التجريبي على الحيوان. 
وغالبا ما تكون النتائج واحدة. ومن ذلك ان متحنى التعلم يتميز بنفس الخصائص، 
سيان تعلق الامر يتعلم قار المتاهة، أو يتعلم انسان لمقاطع عديمة المني، وعندئذ، يمكن 
لقوانين السلوك، التي تبتب يجريبا ان تستخدم لاقامة تأويل نظرى، وغير مباشر للسلوك 
المياني عند الانسان. اما المراسلة التجريبة المباشرة لهذا السلوك المياني عند الانساني، 
فأمرها اشد عناء بكثير، وذلك لان الامر يتعلق عنا بمواقف يستحيل أو يصعب جدا 
خلقها أو ضبطها بطريقة صناعية، وذلك لاسباب اخلاقية أو تكنيكية : فسيكولوجية 
غيرة الحب، والجريمة العاطفية والانتحار، ليس لها أن تأمل من النجريب الا القليل؛ 
(لاجاش، 1970، من ص ٢٠ – ٢١)

وبالاضافة الى ذلك فانه لا ينبغي ان يغيب عنا ما أشار اليه موراي من ١١٥ سلوك

الشخصيات البشرية، يقع على مستوى مختلف عن مستوى الظاهرة الفسيولوجية، وهو لللك ينبغى ان يلرس وان تصاغ التصورات الخاصة به، دون انتظار علوم أكشر المساسية لتقديم صيفة كاملة (موراي وكلاكهون Murray & Klucknon المساسية كاملة (موراي وكلاكهون للموقف التجريي نفس ١٩٥٣ ، ص ٤). كما أن هناك صموبة اخرى وهي ان يكون للموقف التجريي نفس الدلالة عند جميع الافراد. فان دلالة الموقف انما تتوقف الى حد كبير على شخصية القرد الذي يعيش الموقف.

ولقد اشار كثير من علماء النقس – وحتى من أصحاب النزعة التجريبية الى صعوبة تطبيق مفاهيم العلوم الفيزيائية على الانسان.

فلقد ذكر البزنك؛ ان وكثيرا من علماء النفس التجريبين يشعرون بأن علم النفس كالملوم الاخرى، يقوم في الاساس، على الاعتماد الوظيفي لتنفير ما على متغير آخر، وان ذلك يمكن ان يتم، دون حاجة للمعلومات الافتراضية كالشخصية والمزاج ... الغنه وفي اعتقادى ان هذه المماثلة الساذجة بين علم النفس والعلوم الفيزيائية خطأ محض، فما دام كل فرد مختلفا عن الآخر، فسوف تتدخل ذاتية هلا الفرد في المادلة، ويقلب ذلك الاعتماد الساذج الرويني على العلاقات الوظيفية. فالافراد مختلفون بالفعل بتأثير كل من الورالة والتربية، ويبدو لي ان علم النفس، اذ يمكن ان يتقدم بالفعل المرون التمرف على التمقيدات التي تثيرها حقيقة الشخصية هله (ايزنك ، ١٩٦٩، ص ١٤٠٠).

وبرى فينخل ان نقل مفاهيم العلوم الفيزيائية إلى الحقل الخاص لعلم النفس مسألة ليس لمها ما يسردها، ، دفعلم الفلك لا يستطيع ان يلجأ الى التجارب، ومع ذلك فهو علم طبيعي، (فينخل، ١٩٦٩، جـ ١ ص ٣٥).

ريرى وصلاح مخيمر، وإن المماثلة ما بين الحقلين الفيزياتي والنفسي، لا تعدو الن تكون سطحية. فإن الوحدة الرمنية للقرد. بمعنى الفرد، من حيث هو وحدة كلية زمنية، لهى وحدة من التماسك والاتصال، بحيث لا تسمح لنا، ان نضطلع بطريقة صحيحة بتشريحات dissections كهذه التي تتم في العلوم الفيزيائية .. ولقد أشار لاجاش، أكثر من مرة إلى أهمية هذه الوحدة والزمنية، فيالاضافة الى الوحدة المستعرضة لتمام لتعاطات السلوك، فأننا نستطيع أن تتحدث عن وتيار سلوكي، تعاما كما تتحدث عن السار شعبوري، (صلاح مخيمر، ١٩٦٠، ص ص ٢٥ -

وذلك أيضا ما يشير اليه وهوسرل، بقوله (ان أصحاب المذهب الطبيعي، برفضون كل عام لا يعنى بدراسة الوقائع، ولا يعترفون بدراسة الافكار، وبدراسة العلوم التي يتى على الافكار، فكل فكرة في نظرهم، يمكن ردها إلى الطبيعة الفيزيائية، وحتى الشعور النفسي، يمكن تفسيره تفسيرا وضعيا طبيعيا. ومن هنا فهم ينظرون الى الطبيعة النفسي، علما النفسية، باعتبارها جزءا من الطبيعة العامة، وهم يريلون ان يجعلوا علم النفس، علما إين علم يناظر علوم الطبيعة الاخرى، ونكون أبنا لكي نحكم على التجربة، تكون في حاجة إلى علم يناظر علوم الطبيعة الاخرى، ونكون أيضا في حاجة إلى علم يتجازز حدود التجربة، والاستلا التي تتيرها التجربة، لا يمكن ان نستخلص اجابتها من نفس هذه التجربة، فلابد لنا من نظرية للمعرفة لتفسير معطوات التجربة، وهذه النظرية الجديدة، وأن الشعور، هو الحل الوحيد الذي تتحقق فيه موضوعية الوجود متضايف الى الشعور، وأن الشعور، لا تخضع لعلم النفس الطبيعي، أو لعلم النفس التجربي، ذلك لاننا في حاجة الى تصورات لنفسيرا تضميل التجربة، وهذه التصورات لا نستخلصها من التجربي، ذلك لاننا في حاجة الى تصورات لنفسير التجربة، وهذه التصورات لا نستخلصها من التجربية، في حد ذاتها. وقالمدني ليس عنصرا تجربيا من عناصر التجربة، له يعلو التجربة ويتجاززهاه. (هوسرل، وعلم العرب).

وينبغى ألا تتسينا هذه الاعتراضات، تلك القضية التي نعتبرها ذروة قضايا التحليل النفسي، والتي يطلق عليها ومصطفى زيوره وقضية أن الانا مجهلة، وذلك في سياق عرضه لهذه القضية بقوله وفأن كان الانا – وخاصة بصدد نفسه – مجهلة، فان كل مبحث في النفس، لا يصلر الاعن الشعور ، لا يمكن في أحسن تقدير ان يكون الا علم بنتائج الجهلة. وهل يغيب عن فعلة القارئ الذي يستطيع اخلاصا مع نفسه تفهم المعنى في عملية والنكوين المضاده ، أى أن يكون المره في أعماقه كارها، فاذا هو من حيث لا يدرى محبا بالقياس إلى الشعور المباشر .. ان قضية الانا مجهلة، يلزم عنها البقين الشعورى، مهما استخدمنا من عدد وأدوات نصفلها من حيث والثبات، و والمقيقة في مبحث النفس شئ أخر،

ولا مقر من ذلك ما دمنا نستجوب الشعور وحده، مواء أكان هذا الاستجواب في اطار معمل علم النفس، أو في اطار المالجة الاحصائية، او في اطارهما معا، بحيث تبدو التناتج، وكأنها صنع النموذج الفيزيائي الرياضي». (مصطفي زيور، مقدمة خصصة التناتج، وكأنها صنع النفسي). ومن هنا كان على علم النفس أن يلجأ إلى الملاحظة الطبيعية ، والملاحظة الكلينيكية، للحصول على نظرة عيائية وكلية للسلوك البشرى. وفتناول السلوك البشرى، المتناول السلوك البشرى، المتحال المناقبة عن طرائق الكيان والاستجابة عند كائن بشرى عيائي برمته في اشتباكه بموقف، ومحارلة استخلاص دلائه هذا السلوك وبنيته، ونشأته، وتبين الصراعات الدافعة اليه، والوسائل المتجهة الى فض هذه الصراعات، ذلك بايجاز هو يرنامج علم النفس الكلينيكي». المتجهة الى فض هذه الصراعات، ذلك بايجاز هو يرنامج علم النفس الكلينيكي».

ويستخدم المنهج الكلينيكي في دراسة حالة فردية بعينها. فهو يستخدم اساسا لاغراض عملية، وندني من اجل تشخيص وعلاج مظاهر الاختلال التي تخمل الشخص على المعاب الى الكلينيكي. ولكن هذا لا يمتع من وجود هدف علمي. فان دراسة المديد من الحالات الفردية ومقارنتها بعد ذلك، يمكن ان تمدنا بمعلومات نظرية لها قيمة عامة.

ولقد نشأ المنهج الكلينيكي من الالتلاف ما بين تيارين هما : علم النفس الطبي، وهلم النفس التطبيقي القياسي النزعة. ذلك أن المرض، حالة يستحيل إستحداثها تجريبا من حيث المبدأ. ومن هنا كانت ضرورة الالتجاء في تناولها الى منهج خاص هو المنهج الكلينيكي، والمنهج الكلينيكي يعني البوم الدراسة المميقة للحالات الفردية، بصرف النظر عن انتسابها الى السوية او المرض.

مسلمات المنهج الكلينيكي :

المة مصادرات ثلاث يستند اليها المنهج الكلينيكي :

(أ) تستند المسلمة الاولى الى التصور الدينامى للشخصية، بمعنى ان ننظر اليها والى المسالك التى تصدر عنها على أنها نتاج تفاعل الاجهزة المختلفة، أو قل نتاج الصراع، ما بين القوى المحتلفة، فالدراسة السيكولوجية للشخص ليست فى الواقع، غير دراسة لصراعاته. فكل كائن بشرى، بل وكل كائن حى يوجد دائما فى موقف صراع. فليست الحياة غير سلسلة متصلة من الصراعات ومحاولات حلها، او قل من ضياع الانزان ومحاولة اعادة الانزان. والكائن المتكيف هو الذي يستطيع ان ينهي صراعاته، بممنى أنه يزيل توتراته ويشبع حاجات. أما الكائن غير المتكيف فهو هذا الذي لا يبلغ الى انهاء التوترات، فيلتجع إلى الدفاع ضدها.

(ب) وتنحصر المسلمة الثانية في النظر الى الشخصية كوحدة كلية حالية. فقد كات العناية في البداية تقتصر على مجرد الاعراض الخاصة بالمرض في انعزال عن الشخصية، وكأن هذه الاعراض، لا تتسبب إلى شخص بعبته بعيش في بيئة بعينها. أما المنهج الكلينيكي اليوم فليس بالعراض عنله من دلالة، أو معنى بالرجوع فلوحدة الكلينيكية لا تقتصر على الكلية للشخصية في صلتها بالمالم. ومعنى هذا أن النظرة الكلينيكية لا تقتصر على تقطاع، أو قطاعات سلوكية بعينها، وإنما تضع موضع الاعتبار كافة الاستجابات التي تصدر عن الشخص، من حيث هو وكائن عياني مشتبك في موقف، ومهمة الكلينيكي، تنحصر في محاولة مخديد مكان هذا السلوك، أو هذا العرض، ضمن وحدة الشخصية ككل، بمعنى أنها مخدد دلالته ووظيفته.

(ج.) اما المسلمة الثالثة فتنصب على الشخصية كوحدة كلية زمنية. فاستجابة الشخصية بأزاء موقف مشكل انما تتضح في ضوء تاريخ حياة لشخص بل واتجاهه بأزاء المستقبل. فالتشخيص يهدف الامساك بلحظة من لحظات تطور الكائن البشرى (صلاح مخيمر، ١٩٦٨ ، ص ص ٣٣٥ – ٣٤٠).

ويتميز علم النفس الكلينيكي، من حيث موضوعه ومنهجه وأهدافه :

فهمن حيث الموضوع: نجمد ان موضوع علم النفس الكلينيكي، هو الدراسة المركزة العميقة لحالة فردية، اى دراسة الشخصية في بيئتها قوعلم النفس الكلينيكي يمكن أن يمتد بالدراسة أيضا الى جماعات صغيرة فهو يدرس الجماعة من حيث هي حالة فردية. (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٢٤).

ومن حيث المنهج: تضطلع الملاحظة بالدور الرئيسي، في الدراسة الكلينيكية. ولكن علم النفس الكلينيكي، يميل بصورة مشزايدة الى أن يأخذ صورة المنهج الكلينيكي المسلح بالمقايس المقننة، حاصرا مع ذلك اهتمامه في الوحدة الكلية لاستجابات كائن بشرى عياني برمته في اشتباكه بموقف ومعنى ذلك أنه بتناول الشخص من حيث هو وحدة كلية حالية، وزمنية في موقف.

أما من حيث الأهداف: فنجد من الزاوية العملية، أن الشخص كيما يتقبل الفحص، فلابد وأن يجد في نفسه ما يدفعه الى ذلك، وبالتالى فهو حامل مشكلة. ومن هنا تكون الاهداف العملية، هي الاستشارة او العلاج أو اعادة التربية. ومن الزاوية العلمية نجد أن الاهداف العملية لا يمكن ان تتحقق الا بالاستناد الى معارف علمية سابقة. فالتشخيص، يتحصر في الامساك بالدلالة الخاصة، التي تتخذها علاقة الشخص بالمبيقة. • صلاح مخيم، ١٩٦٨، ص ص ٢١ - ٢٢).

## ٣- مشكلة التشخيص في علم النفس الكلينيكي

اننا لا نستطيع الفصل ما بين الاشكال المتكيفة، والاشكال المضطربة للسلوك لا لأننا نرجع الى التصور البالى القائل بالانصال والتجانس الكامل ما بين الصحة والمرض، ولكن لاننا نرى فيهما تهايتين مختلفتين للصراع، لا يستطيع علم النفس الكلينيكي، الا أن يضعهم الواحد بالنسبة للآخرة. (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٢٥).

### هدف التشخيص :

يمنى هدف التشخيص فى أساسه معرفيا. وإن يكن من المكن النظر اليه علميا وعمليا، فهو من الناحية العلمية، تتوافر فيه صفة العمومية، ومن ثم فهو لا يكون مجرد كومة من التشخيصات الجزئية المتنائرة، بقدر ما هو فعل ختامى تتكامل فيه التشخيصات الجزئية، ضمن النظرة الكلية العامة. أما من الناحية العملية فالتشخيص يزودنا بقاعدة للعمل (علاج أو ارشاد .. الخ).

## مضمون التشخيص :

ليس التشخيص بمجرد الصاق بطاقة بهذا الصنف أو ذاك من أصناف الطب النفسى التقليدى. أى ليس تحديد النمط بالرجوع الى تصنيف جاهز، بل هو عملية دينامية تنصب على فرد بعينه في موقف بعينه، في لحظة بعينها، تخدد الدلالة العميقة لجملة علاقاته مع بيشته. فعلم النفس الكلينيكي بأخذ على عاتقه في كل حالة، تخديد ابرنامج العمل؛ بما يلائم حاجات القرد، موضوع التشخيص، ومن ثم ينتهى الى الامساك بالدلالة المحابثة الخاصة بالموقف المشكل الذي يعيشه هذا الفرد، وبالوظيفة المددة لاضطرابات السلوك عنده، فالتشخيص، تعبير عن لحظة من لحظات التطور لتاريخ شخصيته في علاقها بالبيئة.

#### بنية التشخيص:

ثمة وجهان متتامان للتشخيص :

( أ ) مماثلة assimilation : بمعنى ادراج الحالة، ضمن نمط كيفي استناها الى علم النفس النظري.

(ب) ملاومة accomodation : بمعنى ملاومة هذا النمط الكيفى، بحيث توضع في الاعتبار الخصائص الفريدة التي يتجسد عليها النمط العام في هذه الحالة (تبدل وضعى بلغة الجشطلت) ، أي بتبين الانتظام الفريد الذي يتخذه النمط الكيفي في هذه الحالة.

ومن هنا فمان التنسخيص ينطوى على عملية تأويل Interpretation للوقائع، والمعطيات.

#### فنيات التشخيص :

ان التشخيص الحيد، يستند دائما إلى أنواع عنيدة من المطيات. ولكن رسم تاريخ الحياة، والملاحظة المباشرة يظلان لب المنهج الكلينيكي. وفيما يتصل بالملاحظة ينبغي ان نتبه الى أهمية الملاحظة المتصلة، بحيث تنصب الملاحظة على وقائع عيانية، تنفذ الى الدقائق، ولا تتخذ صورة التقرير الدورى في عدم تخده.

#### منطق التشخيص :

دان التشخيص ليس عملية رص للوقائم ، بل تأ وبل لها، ينيها بناءا جدينا في وحدة كلية تتيح فهم دلالة السلوك، ووظيفته، أى فهم الكائن في علاقته بيبيشته ويتحقق ذلك بحركة ديالكتيكية للفكر، تمضى من الوقائع الى الفرض التأويلي، لتعود الى وقائع اخرى تعلل من الفرض الاصلى وهكذا. فالتشخيص عملية دينامية، ليس لها من الناحية النظرية أن تتوقف، ولكن الناحية المملية تحتم التوقف، عند الوصول الى تأويل يجيب على المتطلبات العاجلة للحالة. هذه الحركة الدياليكتيكية للفكر، يسبقها تحديد المشكلة، ويختمها اقامة التشخيص». (صلاح مخيم، ١٩٧٥، ص ١٧٠).

### معايير التشخيص :

لمل أهم معايير التشخيص في المنهج الكلينيكي، مبدأ التكامل ومبدأ التقاء الوقائع. مهذأ التكامل :

ويسنى اقدامة وحدة كلية واحدة من المعلمات، بما يتطلب الكشف عن العدامل المشترك فالمعلمات التي تم جمعها ينبغي أن تأثلف، وتنظم، ضمن الشخصية برمتها، في وحدتها التاريخية، وفي علائتها الراهنة بالبيغة، (صلاح مغيمر، ١٩٦٨، ص ٢٧). وفي هذا العمدد ويشبه فرويد التحليل النفسي بلعبة العميد، التي يكون فيها على الشخص ان يقيم صورة مكتملة، ابتداء من أجزائها المبشرة. فليس ثمة غير حل واحد صحيح. وطالما لم يتم التوسل الم، فريما استطاع المرء ان يتعرف على أجزائه معزولة، لكن لا يوجد كل مترابط. فإما ما تم الوصول الى الحل الصحيح، فلن يكون من شك في صحت، لأن كل جزء، يجد مكانه ضمن الكل الشامل. فالحل النهائي، يكشف عن وحدة مترابطة، فيها كل التفصيلات، التي كانت حتى ذلك الحين غير مفهومة، عن وجدت مكانها، (فيخل ، ١٩٦٩ ، جد ١٩ ص ٩٠).

# التقـــاء الوقائم :

فالتأويل الذى ترتد اليه كثرة من الوقائع الواردة فى الاحلام مثلا، ينبغى ايضا ان ترتد اليه كثرة من الوقائع المماثلة فى المسالك الهومية للشخص، وضمن اطار الطوح العلاج...

وهناك معايير أخرى تحكم اقامة التشخيص نلخصها فيما يلي :

مبدأ وقرة المعلومات : ويعني ان درجة اليقين او الاحتمال في التشخيص انما تتوقف على ثراء ودقة المعليات التي تم جمعها. ميناً الاقتصاد : ويعنى أن أكثر التأويلات معقولية، هو هذا الذى يتبع تفسير أكبر عند من الوقائع، يأقل عند من الفروض.

معيار الخصوبة : ومعناه أن التشخيص ليس له من قيمة الاحين يأمي بجديد يستنطق الوقائع.

معيار الانتظار: بمعنى أن التشخيص لا يعدو أن يكون مؤقتا، ومن ثم يظل النفساني في حالة انفتاح عقلى تنبح له أن يعدل من تشخيصه، اذا ما برزت أية وقائع جديدة.

(صلاح منهمر، ۱۹۷۸، ص ۲۷ – ۱۲۸).

وبرى الاجائر؛ أن فكرتنا عن علم النفس الكلينيكى، تظل قاصرة. طالما لم خحد بعد علاقته بعلم النفس القياسي.

وفمن حيث المبدأ يتعارض المنهج الكلينيكي، ومنهج المقايس فيما يلي :

١ - فالكلينيكي يمين الشخص على أن يتكيف مع الموقف وبجاهد. كيما يجعل طريقته ملائمة لهلذا الشخص، ويتم البحث الكلينيكي في «مقابلة شخصية» أما «الصنائي النفسي» فيستخدم مع مختلف الاشخاص نفس الاختبارات، بنفس الطريق، معطيا للاشخاص نفى الزمن، ونفس التعليمات.

٢ - والكلينيكى يلاحظ استجابات الشخص فى وحنتها الكلية وتفاصيلها. وذلك فى موقف حيوى وهام فى دلالته ، ألا وهو موقف الفحص. أما «الممنائمى التفسى، فيسجل بطريقة موحدة وسط ظروف من التحدد، بحيث نتيح لاى ممارس ان يحصل على نفس التالج. وإن يؤول أية تيجة بنفس الطريقة.

٣ - والكلينيكي يتخذ اطاره المرجعي من انعاط اكيفية، ذات طبيعة مثلي، بعيث يرد الحالة الى عدد من العلاقات العامة، وبماثل ما بين الحالة، وأحد تلك الانعاط مستوعبا مع ذلك، على أدق نحو ممكن ، الخصائص الفردية للحالة، أما والصنائمي النفسي، فيقدر نتائج عددية بالرجوع الى سلم للقياس سبق اعداده على أشخاص يتتمون الى نفس الجماعة التى يتتمى اليها الشخص للقيس.

ويرى «لاجاش؛ أن هذا التمارض التكنيكي قد انتهى اى طرائق جد مختلفة في ممارسة علم النفس، وأدى في النهاية الى خلق جو من التنافس وعدم الثقة ما بين الصنائميين النفسيين والكلينيكيين، حيث يتهم فريق الصنائميين الفريق الاخر، بمدم الدقة العلمية وينمي فريق الكينيكيين على الفريق الاول جموده.

ثم يورد لاجاش هنا عبارة تستحق الوقوف قليلا إذ يقول اوكما هو الحال في الغالب، ان الطابع الشخصي، حين يغلب على الجدال يعقد المشكلة، ويؤخر حلها (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٢٧ - ٢٩) - ولقد أشار ولاجاش؛ الى هذا المعنى أكشر من مرة، فلقد سبق القول بأن والاختيار ما بين النزعتين يمكن ألا يصدر الا عن دوافع شخصية .. وان هذا الاختبار يجيب في المستوى العميق، على حاجات الشخص الوجدانية، ومحاولاته حل مشكلاته الخاص، (المرجع السابق ص ١٣ - ١٤). أن ذلك يذكرنا بعبارة موراى وربما لو كان هدفي الرئيسي هو العمل بأقصى دقة علمية، لما كنت قد بارحت المحولات الكهربائية والغازات مطلقا. لقد تغيرت بسبب ذلك الاهتمام الملح بأمور أخرى مثل مشكلات الدوافع والانفعالات، وكانت محاولة انجاز ذلك على الانسان، مجمل مني عالما نفسيا وأدبيا، أو طبيبا للصحة العقلية، يظل من الخارج على علماء النفس الحقيقيين الذين كانت تستحوذ عليهم - كما استخلصت - أهداف ملحة لتسلق السلم الاجتماعي للعلماء، والانضمام الى تلك النخبة بأى ثمن. والا فماذا غير ذلك، يمكن ان يفسر وضعهم للوسائل (الاجهزة والاحصاء) بعيدة الى هذا الحد عن الأهداف (أهمية المشاكل موضع الدراسة) بحيث انه مهما كانت تفاهة النتائج ، فان المجرب، يعتبر نقيا وطاهرا، طلما ان معاملات الارتباط لديه تكون ثابتة، (مورای ۱۹٤۰ Murray ، ص ۱۹۶)،

وقد يتخطى الامر هنا مجرد اشباع حاجات خاصة بالباحث، ليس صميم نقته بذاته. فالمنهج الكلينيكي، وثقته بذاته. فالمنهج الكلينيكي يعتمد الى حد بعيد على قدرة الباحث الكلينيكي، وثقته بذاته، ومن ثم فهر لابد وان يكون شخصية استقلالية، وبالتالي بأخذ على عائقه مشكلة الملم من حيث هو اعادة بناء للوقائع وفي ذهنه وعبر ذاتيته، وعب، الانتقال من عالم المحقيقة. أما التجريبي فشخصيته، ليس من الضروري ان تقوم على الاستقلالية، ولا على المنقذ المناسرة والمناسرة ومن ثم على الاستفدارة، ولا على التقد ومن ثم

فهم يلقى بهذه التبعية على الظروف الخارجية، وكأن العلم لا يمكن أن يكون الا بمينا عنه بعيدا عنه وخارج مجال ذاتيته، قان كان هناك ثقة، وأن كان هناك يقين علمى، لابد وأن يوجد خارج ذاته في الشروط الخارجية، بعيدا عن كل مستوليية له، فهو ليس بمسئول عن شع، فالتجرية قد أسفرت عن ذلك، ونتاتج الاختبار ومعاملات الارتباط والدلالة الاحصائية، وهى التي تقع عليها كل المستولية. هنا لا تكون الشقة في المتات، بل في العالم الخارجي، في الشروط التي يفتعلها المنهج التجريى، ولنا هنا أن تتساعل مع هوسرل دلكن ما هو اليقين، الذي يمكن أن يفوق يقين الذات بذاتها، وبالعلوم التي تضمها هذه اللات، ع (هوسرل،

التقاء المنهجين ، الكلينيكي والتجريبي : لاجاش، ١٩٦٥ ، ص ٤٨ - ١٠):

ولكن ، وعلى الرغم من كل هذا التعارض ما بين المنهجين، الكلينيكي والتجربي، وفقحد تقاربت وجهتنا النظر ، واقتصر التعارض بينهما على التعيز بين ميدانن، ميدان السلوك بصورة عامة، وميدان السلوك الاتساني العيائي، وما يلحق بذلك من تعايز طريقتي التناول، ولكننا اذا ما حاولنا، بدلا من الالحاح على التعارض، ان نتقصى العومل المشتركة في تصور موضوع البحث، ومنهج التناول، والتناتج، واذا ما توصلنا ، في كل هذه النواحي أن نثبت وجود اتفاق عميق في الرأى، فاتنا نكون بذلك، قد خطونا خطوة كبرى في الطريق الى وحدة علم النفس، (لاجاش، ١٩٦٥، ص ١٩٦٨) م ٢٠٤٠.

# ١ - موضوع علم النفس :

دان علم النفس، سواء بالنسبة الى علم النفسى الكلينيكى أو بالنسبة الى علم النفسى الكلينيكى أو بالنسبة الى علم النفس التجربي هو علم السلوك - وليس ثمة ما يدعو الى اضافة دالتجربة الحية، الى السلوك (من Munn، 1927، ص ٢٦). وذلك لان التجربة الحية، ترتد اما الى مسالك، اما الى أشكال وتتاجات مستمرة ومنتظمة من السلوك. وفيما يتصل بعلم النفس التجربي فان وشائح صلبة بالسلوك لوثيقة الى الحد الذي يعفينا من الالحاح عليها. ومن الواضح ان علم النفس الكلينيكي يقوم على ملاحظة السلوك، وتتاجات السلوك. وحتى الشعور نفسه، يستعيل فهمه من الناحية السولوجية الا على أنه سلوك او

خاصية من خصائص السلوك. فنمن لا نبلغ الى والشعور؛ الا من خلال السلوك ، او عن طريقه :

وهكنا بجد، فيما يتصل بتصور الموضوع العام لعلم النفس اتفاقا تاما بين التجريسين والكلينيكين. وغنى عن البيان ان هذا التصور وللسلوك، والذى يسمح بتحقيق هذا الاتفاق، هو أشمل من التصور والواطسوني، للسلوك، هذا الذى يخفض السلوك الى مجرد وقائع مادية بحتة. ومثل هذا الخفض الفيزيائي وللسلوك، يستتبع خفض علم النفس الى علم الفيزياء . غير ان السلوك، هو وانبثاق، لا يمكن خفضه الى صيغ فيزيائية. ولقد انتهى التطور بعلم النفس السلوكي ذاته الى تصور جديد للسلوك، تصور لا ينطوى على الخفض الى الفيزياء او الفسيولوجيا، تصور كلى، اى ينظر الى السلوك كرحدة كلية فريدة. وهكذا يائتي المنهجان في المرضوع.

٢ - من حيث طريقة تناول السلوك وتأويله :

ان الاختلاف المنهجي بين التجيية والكلينيكية، يتبدى في الحقيقة ليس فحسب في طبقة تناول الوقائع، وإنما ايضا في طريقة تأويلها وهذا الاختلاف في الواقع ليس جذريا الى الدرجة التي يبدو عليها ، فالنتيجة المستهدفة في الحالتين، احلال السلوك مكله من جملة العوامل الشاوطة له، وتبلغ التجيية الى ذلك عن طريق ضبط العرامل المختلفة والمتنفر المستقل اما الكلينيكية فتبلغ الى ذلك عن بحث امين ومكتمل الى اقصى حد ممكن.

ومن ناحية أخرى، هناك تمرض آخر في طريقة تناول كل من المنهجين للسلوك، فالمنهج التجريبي يقوم على «التفسير العلمي» أما المنهج الكلينيكي فيقوم على «التأويل الفهمي».

( أ ) التفسير العلمى : يعمل على تأويل الظواهر الطبيعية بأن يطبق عليها نظريات وقوانين يتم الوصول إليها بالاستقراء المعمم، وهي نماذج اصطناعية للواقع، لا نتطلب منها أن تعطينا حرسا أمينا عن الطبيعة، وإنما مجرد صياغة مريحة وخصبة تسمح بالتحقيق والدقة.

(ب) أما الفهم فانه يعمل على تخفيق «علاقات مثالية فهمية» على الوقائع
 السيكولوجية، وهي علاقات تشأ بطريقة حدمية أثناء التجربة الدية، فتثبع الوصول إلى

دلالة محايثة للواقع الحي. هي ما نمبر عنه بنمط العلاقة المثالية، هذه العلاقات العامة حقيقية، وان كانت غير واقمية، أى مثالية تتجسد في تشكيلات متباينة فالعلاقات المثالية للفهم، هي ضرب من صياغة للواقم في صورة هيكلية.

وعليه، فالفهم السيكولوجي ينطوى على تصور واقعي النزعة للمعقولية السيكولوجية، في حين أن التفسير العلمي يستند إلى تأويل مثالي النزعة للفيزياء.

لكن التفسير العلمى مع تقدم العلم، يقترب من صور هيكلية وصفية للواقع الفيزيائي، تسمح بفهم وصدور ما هو فيزيائي عما هو فيزيائي،

ومن الناحية الاخرى نجد في علم النفس، علاقات عامة من طراز القوانين الطبيعية بمعنى أنها قد تم الوصول إليها عن طريق الاستقراء المعمم. بينما بعض الملاقات الاخرى في علم النفس، يمكن ترجمتها إلى دلالات محايثة للسلوك، بمعنى أنها تسمح بالامساك «بكيفية صدور ما هو نفساني عما هو نفساني»، كما هو الحال مثلا في قانون الاثره أما عوامل الذكاء وعوامل الشخصية مثلا فلا يمكن ترجمتها إلى فهم.

وعليه فانه في علوم العليمة كما في علوم الانسان، وخاصة في علم النفس، يمكن أن تميز ما بين نمطين من العلاقات العامة :

(1) علاقات مجردة تسمح بالتنبؤ ولا تسمح بالفهم

 (ب) علاقات اكثر عيانية تسمح لنا بفهم تسلسل الظواهر وتبين العلاقات المحايثة للظواهر التي تتم ملاحظتها.

٣ - من حيث التائج : أو مبادئ، وصف السلوك وتفسيره

قان الوحدة المذهبية تبدو واضحة، وتتمثل في المقارنة ما بين مبادئ السلوك يحسب نظريات «التعلم» من جهة، ويحسب «التحليل النفسي، من جهة اخرى.

فالتأويل الوظيفي للسلوك هو بعينه نماما: فدلالة السلوك هي دائما اقامة من جديد لوحمة الكائن الحى عندما تتصرض هذه الوحمة لتهديد التوتر الناشئ عن حاجة نسيولوجية أو عن حاجة مكتمبة. فمبدأ الهوميوستازين -Principle of Homeosta Sis ، والذي يشير إلى خاصية عامة في الكائنات المضوية، تتلخص في المبل على الابقاء على ثبات شروط الحياة، والى اقامتها من جديد حينما يطرأ عليها التغير، وخاصة فيما يتعلق بالوسط الداخلى. هذا - المبدأ يضطلع بدور مماثل، لما يضطلع به مبدأ الثبات Principle of constance، وهو الذى استعاره (فرويد، من افخنر، : فبحسب الواحد والآخر بعيل الكائن العضوى دائما الى خفض التوتر الى وأفضل مستوى ممكن، أى أنه يميل إلى اطاعة الدافع الاقوى.

ويضرب الاجاش مشالا أخر على تطابق التناتج في المنهجين التجريبي (تعلم)

Law of ef - المالم بين المنافق المثل في المقابلة بين وقانون الالر - Law of ef في نظريات العلم من ناحى، و ومبدأ اللغة والواقع، في التحليل النفسي من جهة اخترى ففي الميدانية نجد نفس الحجج التي تستهدف رد العقاب الى الاثابة، ورد مبدأ اللغة : فالاستجابة للعقاب، ترجع الى دافع أقوى يتعلق بالامن، ومن ثم فانها مخقضا أثم للتوتر. وهكذا ينتهى كل من التحليل النفسي ونظرية التعلم الى تصورين متشابهين عن والكف، Inhibition و والمسراع، Conflict والمشربية النجريبية الخاصة وبالتمزيز، Reinforcement (وهو العملية التي يتدعم بها الارتباط بين مثير واستجابة) و وبقوة العادة، تنفق الى حد ما مع مفهوم التحليل النفسي عن التثبيت.

وكذلك قان محاولة التجريبيين اتعميم العادة، اذ تنسحب على مواقف جديدة، تناظر المقدة، و االطرح؛ في التحليل النفسي.

وينتهى ولاجاش، إلى أن التمايز ما بين المنهج التجريس والمنهج الكلينيكي، ليس غير تعبير عن محاولة التلاؤم من جانب النفسانيين بازاء موضوعات مختلفة، هي المسالك الجزئية في حالة، والمسالك الكلية في الحالة الاخرى. وأن أقل ما يمكن أن يقال، هو ان المنهجين يكمل أحدهما الاخر، على نحو يحقق البحث المكتمل الملائم، لحقل علم النفس.

ومادام الامر كذلك، أفليس من الحكمة ان نفكر فيما يمكن ان يقدمه الكلينيكي والتجريس من عون كل منهما للآخر بدلا من الاصرار على التجاهل وعدم الثقة. الكلينيكية يمكن أن تفيد من التجريبية :

 أيضاح وصقل تصورات كلينيكية الاصل، بالتجريب على الفروض التي انتهت اليها الكلينيكية عبر أبحائها الخاصة، فكف الميول المحارمية مثلا. يمكن أن ينتهى الى كف كل ميل جنسى، وعلى المكس من ذلك، فان التعلم الذى يتحقق خلال علاج التحليل النفسى، بنيع التعييز بين المواقف التى يباح فيها ارضاء الميول الجنسية والمراقف التى يحرم فيها هذا الارضاء. وكذلك التجرب على النكوم والمدوان كاستجابة للاحباط.

ل استخلاص قوانين يمكن تطبيقها في تفسير السلوكالبشوى العياني:
 أ) الانموذج الحيواني للتطبيع الاجتماعي يسمح بتبين السمات الاساسية للملية، التطبيع عن الانسان، وان كانت هناك خصائص متميزة للأخيرة.

(ب) كللك الدراسة التجريبية للمسراع عن الحيوان (منحنى التجنب والاقتراب
ونقطة تفاطمهما تشير الى اللحظة التي يصبح فيها السلوك صراعيا) هذا الى ان الميل
للنجنب يتزايد بأسرع ما يتزايد الميل الى الاقتراب.

وهكذا نستطيع أن نخلص الى القول، بأن الاعداد التجريبي للباحث. وبأن المعارف التجريبية، لا غنى عنهما للكلينيكي.

# وكذلك التجربية تحتاج الى الكينيكية وتفيد منها :

١ - لاستحالة التجرب عميانيا، أى بدون أن نعرف على أى شيئ مستجرب. فالطريقة التجربية، تتضمن صياغة فروض للممل. ومن أهم ما تضطلع به الكلينكية، الاستطلاع والتنقيب في مجالات البحث الختلفة، وصياغة الفروض التي ستخضع للضيط التجربي.

٢ - ان التجريب ينصب على قطاعات محددة من السلوك ، ومن هنا يكون على
 الكلينيكية أن تضطلع باقامة الوحدة الكلية للسلوك البشرى.

" - ان نظرية عامة في السلوك يستحيل عليها أن تستخى عن المعارف الكلينيكية
 الخاصة بالمسائل غير المتكيفة.

وهكذا تستطيع النزعتان التجريبية والكلينيكية، ليس فحسب أن تلتقيا، وانما ان تتبادلا المون ايضا. وفي مجال المقايس والاختبارات تبتدئ ذلك التعاون واضحا فيما يلى : (لاجاش، ١٩٦٥ ، ص ص ٣٠ ٢٩٠).

١ - ان المقايس لم تنبثق جاهزة من مخ عبقرى لصنائعي نفسي. بل أنها النتيجة

التى ينتهى البها، وبتبلور عندها جهد مضنن، ليس فحسب من القياس والاحصاء، وانما ايضا من الاستطلاع والمحاولة، وباختصار من الملاحظة الكلينيكية. ففكرة الاختبار تكون من اصل كلينيكي، كما ترتكز دلالة النتيجة المددية ايضا على الارتباطات ما بين طرائق الاستجابة للمقياس، ومعطيات كلينيكية بمعنى الكلمة.

ان الكلينيكي لن يخسر شيئا، ان هو حل فروضة عن طريق المقايس، أو أن هو
 استخدام المقايس ليستثير مادة كلينيكية متحجبة، فالمقياس بالنسبة الى الكلينيكي ليس
 فحسب أداة قياس وتخفيق، وإنما هو ايضا منشط للاستجابات وكاشف.

ح وفالبا ما يحدث، حين يعشره «الشبك» ان يهيئ المقياس، فضلا عما تقدم،
 ميزة كلينيكية بمعنى الكلمة، ألا وهي اتاحة مادة «شبك» بين السيكولوجي
 والشخص.

ث - ان السيكولوجى الفطن يفضل «التحسس» الموجه على «التخبط» الممرف المهدر للطاقة. وتسمع له تجربته ، ليس فحسب القياسية وحدها، بل والكلينيكية أيضا، أن يضع انسب التعليمات لهذا الاختبار أو ذاك، وأنه ليستوى ان نقول أن كل ممارس سيكولوجي، ينبغى أن يكون كلينيكيا أو يكون باحثا، وليس مجرد انسان ميكانيكي.

٥ - أن الاستخدام الكلينيكى - التجريبي للمقايس المتنة لهو وسيلة مستخدمة منذ ومن طويل. ويستهدف والاستخدام القياسي، للمقايس تتيجة موضوعية قابلة للقياس، هي تناج السلوك، ولكن المقياس يمكنه ايضا ان يستخدم كموقف تجريبي، وحينئذ تسجل الملاحظة الكلينيكية، الوحدة الكلية للاستجابات، الخارجية والفسيولوجية والشعوبية، كما تسجل دينامية تكيف الشخص للموقف الاجتماعي، وللمهمة التجريبة المحددة له، ولمالكه الخاصة. ومقايس الاداء هي أكثر من المقايس اللغظية صلاحية لمثل هذا الأستخدام الكلينيكي - التجريبي تحقيقا لأهداف تتصل بعلم النفس الفردي.

٦ - إلى جانب هذا الاستخدام الكلينيكي - التجريبي للمقايس المقند، هنالك مقايس يمكن تسميتها وكلينيكية، حقا ن ضبط الموقف، وقياس النتائج غير مغفلين فيها. وهي من هذه الناحية، لا تزال بعد ومقايس، ولكن الاجابات هي من السعة والتعقيد، الى درجة أنه، حتى حين يكون التسجيل الكامل ممكنا من الناحية النظرية،

وحتى حين يكون التفريغ والتطوير الاحصائيين جد ممنين، فان ملاحظة وتأويل السلوك والنتائج يتنسبان الى النظرة الكلينيكية، والى تصور دينامى للسلوك. وأشهر نمط لهذه الاختيارات هو اختيار «الرورشاخ» . ولقد كتب «رورشاخ» نفسه أن تأويل النتائج هو عمل جد مختلف عن مجرد تكتيك ميكانيكي يستطيمه صبى للممل . وكذلك الحال بالنسبة الى اختيار تفهم الموضوع فان تأويل التناتج، اكثر مما عليه الحال في الرورشاع، لا الى طلى السلوك.

٧ – ان الاختبار، قياسيا كان ام كلينيكيا، لا يقدم لنا إلا معطيات جزئية، ويقع على عائق النظرة الكلينيكية ان تضطلع بتحديد مكان هذه المعطيات من الكل وباستخلاص ما وللأداءه من دلالة، تماما كما اضطلمت هذه النزعة، بتحديد التمليمات الخاصة بالاختبار.

وفى الجملة، سواء تعلق الأمر بالبحث أو بالتطبيق، فإن القياس النفسى الخاص، يكون من العقم إلى درجة تزيد عما يكون عليه علم النفس الكلينيكي الخاص من وعدم التسلح، فكل بحث وكل تطبيق سيكولرچي عباني يستمين بالنظرة الكلينيكية ، وبالمنهج الكلينيكي. ومن ناحية اخرى، فإن علم النفس الكلينيكي يزيد من فاعليته حين ويسلح، بالمقايس. وعلى هذا النحو فقط يستطيع الكلينيكي واخصائي القياس أن يلقيا وأن يتماونا.

إلا أن هذا الالتقاء بين المنهجين، لم يمنع بعض التجريبين المتطرفين من الطعن في عملية المنهج الكلينيكي وموضوعيته، مستنين في ذلك إلى أن اعتماد المنهج الكلينيكي على الملاحظة والحدس والتأويل يجعله مضرقا في الذاتية على حساب الموضوعية العلمية. وهم في ذلك انما يضعون نصب أعينهم ذلك المني القليدي والضيق للعلم، أي ذلك الانموذج الفيزيائي الرياضي، وقد تناسوا أن والعلم، ليس قاصرا على النشاط الذي يجري في المعامل والانابيب، كيما هو شائع في اذهان البعض، بل هو نشاط قوامه البحث عن الملاقات الوظيفية بين الظواهر، وعلى ذلك، فهو طريقة في التفكير، اكثر من طائفة من القوانين. (محمد عماد اسماعيل،

#### ٤- الاعتراضات والانتقادات التي توجه إلى علم النفس الكلينيكي

ويقول ولاجاش، ، اننا اذا ما استعرضنا في الذاكرة تلك المجادلات التي اثارت التخديش المتبادل ما بين والكلينيكية، و واخصائيي القياس، فاننا نجد ان الاعتراضات والانتقاءات التي توجه الى علم النفس الكلينيكي تنحصر في ثلاثة مآخذ رئيسية، . (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٣٩).

- ١ -- ان علم النفس الكلينيكي ليس نظريا خالصا.
  - ٢ ان علم النقس الكلينيكي ليس عاما.
  - ٣ ان علم النفس الكلينيكي ليس محكما.

وسوف يحاول الباحث الرد على هذه المآخذ مستويحاً آراء لاجاش (١٩٦٥ ، ص ص ٣٦ - ٤٨).

## ١ - علم النفس الكلينكي ليس نظريا خالصا :

ليس من الممكن ان ننكر ان علم النفس الكلينيكي، انما يمزج بالبحث الموضوعي اهتمامات عملية، بل هو يبدأ بالامور العملية، فهو ويشتفل، بأمراض تتطلب والتشخيص، و والملاج، وفي ذلك ما ينطوى على الاخلال بيديهية سبق العلم على التكيك والتطبيق. ولكن هذه البديهة تنفتح للجنل، او على الاقل تسمح بالتأويل.

إن سبق العلم على التكنيك يمثل مطلبا منطقها، ولكنه لا يجيب على الحقيقة التاريخية الواقعة. واننا نعلم اليوم ان التكنيك قد سبق العلم، فالعلم يبدو من الناحية التاريخية ايضاحا وتنقية لمارف كانت مختلطة بالاهتمامات العملية و الموصفات، وتاريخ العلوم نفسه يرينا بأية جدية، استطاعت التخييلات الاكثر ما تكون أوائيلية ان تتسلل الى البحث عن الحقيقة، فالروح العلمية، هي ما يبلغ البه عمل مضن من الاستماد للتخيلية. (لاجاش Lagache ، مر ٥٢٨).

ويصدق هذا بنوع خاص على العلوم البيولوجية. ولنظر مثلا في مشكلة الصلة ما بين علم الامراض، وعلم وظائف الاعضاء، تلك المشكلة التي تتشابك الى حد كبير مع مشكلة العلاقة ما بين التكنيك والعلم، وذلك بسبب ما ينطوى عليه علم الامراض وعلم العلاج من مسلمات ، وبالتالي من عناصر دذانية، فلابد وأن طبا كلينيكيا وعلاجيا، وإن علم امراض دذانيا، قد مبقا وظائف الاعضاء.

وافا كان العلم يبدو من الناحية التاريخية، تنقية لمارف تختلط بعناصر وذائية اليصل إلى والموضوعية فان العملية العلمية - كما اوضح لاجاش في مقاله التخييلية والواقع والحقيقة و انما تكون في هذه الحركة الديالكتيكية بين والميثوري (العالم الخصوصي للذائية الصرفة)، ووواللوغوري (عالم المقل والحقيقة). وخلال هذه الحركة، يتم تنقيح اخيولي، وصولا الى والموضوعية العلمية، وهذا التتقيح الاخيولي، عملية معرفية، قوامها والترضيح (الاحالة الموضوعية) (عامل فلاخليلي لا شموية ، أي لعناصر ذائية. (لاجاش Lagach) ، م ١٩٦٤).

وبالاضافة الى ذلك، فاننا لا يمكن ان نففل ذاتية الكائن البشرى وفرديت، فان الكائن البشرى، وفرديت، فان الكائن البشرى، كما يتهيأ لبحث ميكولوجى، سيان كان ذلك عن وعى منه او عن غير وعى، لابد له من دافع، وغالبا ما ينشأ هذا الدافع من صراع يتطلب الحل او التجب، وبتفق ذلك مع طبيعة الاشياء فالكائن الحي يعيش في عالم قيم، ومن العسير ان نتصور موقفا من المواقف يخلو من دلالة حيوية.

وهكذا افاد ماهية علم النفس، هي ذاتها تفترض وجود المشكلات العملية. ولكن يبقى من حيث المبدأ، ان ما يبذل من اهتمام بالاهناف العملية، كتقديم الاستشارة والعلاج، وإعادة التربية، لا يغير شيئا من حقيقة الواقم.

### ٢ -- وعلم النفس الكلينيكي ليس عاما:

اذا كانت الدراسات الحميقة للحالات الفردية، هي اساس علم النفس الكلينيكي فأنه لا ينبغي أن يفيب عنا ان الحالة الفردية ليست الا جزءا من عينة أكثر سعة.

واذا كان البعض يعرف علم النفس الكلينيكي بحسبانه تطبيقا على الحالات الفردية، للعلاقات العامة التي أثبتها التجريب (من ١٩٤٦ ص ١٩٤٠) فينبغي أن نذكر أن المنهج التجريبي، ليس له من قيمة حقه الا بقدر ما يبلغ الفعل الى ضبط جميع المتغيرات. ولكن يدو أن التجريبي كثيرا ما يجد نفسه منساقا الى أن يغفل، من بين المتغيرات، شروط العياة في خارج المعمل، بل والمعمل نفسه، والمجرب.

ان ما يحدث في الواقع هو انه بالنظر الى ما تنطوى عليه المسالك البشرية من ثراء وتعقيد، فان السيكولوجي، يفضل ان يتجه باهتمامه الى الحالة الفردية وان بلتقط ملاحظة يضيق بها معالم مشكلة، فشمة حكمة طبية قديمة توصى بتعميق الملاحظات بدلا من تكير هاه د

هذا إلى أنه وعن طريق دراسة الحالات، يتعلم النفساني، كيف يتناول الكائنات البشرية، وكيف يتعاول الكائنات البشرية، وكيف يجرها الى ان نكشف عن ذاتها، وكيف يتعمور حياتها وسلوكها، مستمينا بالملاحظة و «التأويل الفهمي» للمسالك من حيث هي تعبيرية وذات دلالة، وبجد النفساني ايضا في دراسة الحالات، العلريق المباشر الى صسميم المشكلات الانسانية ، (لاجاش، ١٩٦٥ ص ص ٣٣ - ٢٤).

كذلك ففى امكانية دراسة الجماعات الانسانية، دراسة كلينيكية، ما يسين امكانية توسع المنهج الكلينيكي وامتلاه.

فمستقبل علم النفس، يشتمل بالضرورة على امتداد للمنهج الكلينيكى امتدادا ينسحب الى المسالك البشرية، الفردية والجماعية، السوية والمرضية، ونستطيع هنا ان نضيف الى ان وجهة نظر لاجاش، توضيحا لمفهوم «العمومية» في العلم، نستقيه من المقارنة بين «النهج الجاليلي» و «النهج الارسططالي» في تناول الوقائع.

فمفهوم العمومية ذو معنين : فمن ناحية نستطيع ان نصل الى تضية عامة ، ابتداء من الوقائع عن طريق التجريد، وهذا هو النهج الأرسططالي، حيث نفحص عددا كبيرا من الوقائع عن طريق التجريد، وهذا هو النهج الأرسططالي، حيث نفحص عددا كبيرا من الحالات المتفرقة ، تكون الحالات من الفقر. من ناحية اخرى نستطيع ان نبحث ضمن حالة فردية ، من تقاطع الوقائع. وهذا هو ومن ناحية الجاليي، حيث نصل الى الممومية بيلوغنا الى مركز الظاهرة. وفي هذه الحالة الاخيرة، نكون ازاء عمومية الماسية، وليس امام عمومية مجردة، وعلم النفس ينبغى ان يستوحى هذه العملية الأساسية، غير المجردة. ذلك أنه و لا يوجد كائن بغير موقف، ولا يوجد موقف الا بالنسبة الى كائن (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ١٥٠). و دليس هناك علم نفس للانسان وبمعنى عامه وفي فراغ، ان جاز القول، بل فحسب علم نفس في مجتمع عيائي بعينه، وفي مكان اجتماعي بعينه ، ضمن هذا المجتمع العائية

(فينخل، ١٩٦٩، جد ١ ص ص ٣١ - ٣٢) و الحقيقة الانسانية ليست نفسية فحسب، وانما هي نفس - اجتماعية (صلاح مخيم، ١٩٩١، ص ٨٧).

وم هنا يقرر جولدستين بأنه ولأمعن في العلم، ان يدرس الباحث حالة واحدة بعمق، من ان يقارن بصورة سطحية وقائع عديدة، لا يستطيع ان يرجعا الى سياقها، (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ١٠٠٠، فالفهم المناسب للسلوك، ينيفي ان يكون تاليا للدراسة الكاملة والتفصيلية للحالات الفردية، وكما قدمت ودراسة الحالة، مساعدة لا تقدر لنمو وتطور العلوم الطبية، مان مستقبل علم النقس يرتبط بقبول الباحثين لبلن الجهد والوقت في سبيل الفهم الكامل للحالات القردية (موارى في هول ولتقرى:

وهكذا فان المنهج الكلينكي بقدرته على بلوغ العمومية الركزية العميقة، اتما يبلغ الى العمومية الحقة.

# ٣ - علم النفس الكلينيكي ليس محكما:

ان النزعة الكلينيكية في رأى البدس، هي حاسية في طابعها، وهي تستهدف المام، وإنما هي فن يتجه الى التطبيق. وردنا على ذلك انه ليس من الصحيح بحال، اتنا عند دراسة احداث حياة بشرية، يكون علينا ان نختار بين وصف حي حديم، يعلر عن فنان، وتجريد متسلخ يصدر عن عالم لا يفكر الا بالكم، فليس من الفروري ولا من المباح ان نتجرد من المشاعر، عندما نضطلع بدراسة علمية للمشاعر، ولقد قرر و فرويده ذات مرة أنه ليس بمسئول عن اى تاريخ حالات يوحى بانطباع روائي. فكيما نفهم الأعصبة، يتحتم علينا أن نقرأ تاريخ حالات شبيه روائية من هذا القبيل، (فينظر، 1919، جد ١ ص ٤٠).

ان الذين يوجهون هذه المآخذ الى علم النفس الكلينيكي، انما يضعون في اعتبارهم ان تعريف الاحكام العلمي، انما يتم وفق نعط الفكر الفيزيائي الرياض، وان هذا الفكر الفيريائي الرياضي هو وحدة الذي يتمخض عن نتائج علمية

ولكن هذا التمسك بالاحكام الميزياتي الرياضي، انما ينضمن حفض السلوك البشري الى انمودج فيريائي، بيما الشخصية الانسانية والسلوك الانساني لا يمكن بحال خفضها الى مجرد انموذج فيزيائي. فالسلوك البشرى هو «انبثاق» فريد ينطوى على أسلوب آخر للتلليل، غير هذا الذى يستخدم في الموضوعات الفيزيائية، كما ينفتح لدرجة مباينة من الاحتمال، (لاجاش، ١٩٦٥، ص ٤٤).

ومن هنا، فبدلا من أن نصبح الجهد والوقت في تقليد العلوم الفيزياتية، تقليدا فقيرا مطحيا، جديا، هو نقل بالضبط، نقل حرفي، يصل بنا الى علم نفس اعلميه ينطوى على قوانين وعلاقات شبيهه بالقوانين والعلاقات الرقمية التي في الفيزياء، ينبغي بدلا من ذلك ان تتطلع الى التقليد الخصب «التقليد العميق، أن ان نتبني العلة الحقيقية التي جملت المعرفة الفيزيائية تعلور وتزدهر.

فلا ينبغى البحث عن مشكلات ينطبق عليها منهج لدينا، وانما ينبغى البحث بالحرى عن مناهج تسمح بحل المشكلات القائمة امامناه (لاجاش، ١٩٦٥ ، ص ص ع ٤٤ - ٤٥) لقد أوضح وليفين ان تطور العلوم الفيزيائية وازدهارها، قد بدأ في اللحظة التي توقف فيها البحاث عن مجرد تسجيل الوقائع، فكشف جاليلو، لا يمكن فهمه وبالنظر الى الوقائع المباشرة، (الملاحظة الموضوعية المطلقة)، فالملاقة ما بين ريشة تعليره وحجر يسقط، و وبلية تتدحرج على سطح منحدر، لا تصبح متاحة للفهم، الا عندما فنعيد بناء هذه أوقائع، وحملية واحادة البناء هذه انما تتم في فهن الباحث وعبر المؤلفرة الله وتماثية، أو علاقات مثالية، تسمح بفهم المطلوم الاحرى المماثلة. (ليفن Lewis)، وفجاليلوه قد أعدا بناء معطيات الحوامي باجراء فكرى، تفاعل فيه ما هو ذاتى بما هو موضوعى.

ومن ثم يمكننا القدول بأنه، ليس هناك من مالاحظة مطلقة. فكل مالاحظة موضوعية، انما تبنى عبر الذائية، فقان ما ندركه وما نلاحظه، لا يعلو ان يكون الآخر موضوعية، انما تبنى عبر الذائية، وفان ما ندركه وما نلاحظه، لا يعلو وا، بالقياس الى القائم بالملاحظة، رغم بساطتها، بل وما قد تبدو عليه من سلاجة للوهلة الاولى، لم يستغلها العلمة في كل نتائجها الممكنة. فكثير من علماء النفس يؤمنون بضرورة التغلب على هذه النسبية، كما كان الاعتقاد في الفيزياء، بأنه من المكن ان نستبعد تماما ذائبة القائم بالملاحظة، اما اليوم فان الفيزياء الحديثة، تؤمن بأنه من المستحيل ان - نصل الى نتائج عمريية، تكون بمثابة نتائج لملاحظة موضوعية مطلقة.

كذلك الحال بالنسبة الى علم النفس، فانه ينبغى ان يقوم، ينبغى ان ينبنى عمر الذاتية، (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ٩٩).

ولعل هذا كله هو ما يعبر عنه مورينو حين يقرر دأن الموضوعية كيما تكون خصبة، يتحتم عليها أن تعانى نوبة من الذانية، (المرجع السابق).

وهو أيضا ما يمبر عنه ميرلوبتني بقوله «أن الوقائع، لا تصبح علما الا في ذهن الباحث الذي يضطلع باعادة بنائها، يحيث يكشف عن الملاقة الاساسية المركزية في الظاهرة.

وفي هذا ما يضع ذاتية الباحث بين موضوعية سابقة، وموضوعية لاحقة، بل ان الذاتية هي التي تتيح للموضوعية أن تتقلم الى موضوعية أكثر دقة، وأمن موضوعية، ان جاز التعبير، (صلاح مخيمر، ١٩٦٨، ص ص ٣١ - ٣٢). ولمل هذا أيضا هو عين ما يقصد اليه وسارتر، حين يقرر إن الذاتية ليست غير لحظة بين موضوعيتين: موضوعية قائمة تتخطاها بالذاتية، إلى موضوعية جديدة أكثر مثلا، وأمعن خصوبة، ما الاحتصاص القردى إلى العقل الكالى، وما يعبر عنه وهيجل، بقوله وإن العلم هو الانتقال من الاحساس القردى إلى العقل الكلى، (هوسرل، ١٩٧٠، ص ٢٦). وهو نفس ما يقصد اليه هوسرل بقوله وإن الشمور. هو الحل الوحيد الذي تتحقق فيه موضوعية الموجود، (المرجع السابق. ص ٢١). وفي ذلك أيضا ما يتفق مع وماركم، وفالشروط البيئية تولد الوعي فيتجاوزها الوعي تعديلا وتشكيلا للظروف البيئية. والموضوعية الدارجية، تتمخض عن ذائية عن اوادة التغيير، التي تعيد تشكيل الواقع الخارجي». (صلاح مخيمو، ١٩٢٨، أن ص ٣٩).

وما تذهب اليه أيضا نظرية الجشطلت حيث لايمثل الوعى والذاتية الظاهرة الديناسة، هذه التي تنبث ابتداء من الشروط الطويوغرافية المحيطة؛ (صلاح مخيمر، ١٩٧٥، ص ١٧٤٤.

وحلاصة الامر ان قضية الإحكام، والموضوعية المطلقة في المنهج الكلينيكي، تنحل من ثلقاء نفسها، فكل معرفة موضوعية، انما هي - كما سبق - بناء يتم عبر ذائية الباحب، ومن خلالها. وهكذا، ويستحيل علينا الافلات، اذا كان ذلك يصدق على كل العلوم، فانه يصدق باللوجة الاولى على علم النفس ويرى ربور ان الموضوعية

المطلقة لا وجود لها في نطاق المعرفة العلمية، وإنما الامر، امر موضعه -Objectiva لا موضوعية Objectivity يسمى الباحث العلمى الى تحقيق أكبر قدر متاح منها تدريجيا، بصقل أسأليب بحثه النوعية، بحيث تزداد الموضعة بقدر نقصان العوامل المائية، فالموضعة بهذا المعنى، هى المعرفة المقبولة من كثرة من الباحثين (مصطفى زيور، بدون تاريخ المقدمة).

ولكن اجماع الباحثين، ليس بدليل على الموضوعية، فتحن نجد الاجاش، يقرر أن السميه بالموافقة الاجماعية، لا تضمن لنا بمفردها حقيقة قضية ما، فالاجماع وما نسميه بالموافقة الاجماعية، لا تضمن لنا بمفردها حقيقة قضية ما، فالاجماع المخطأ، يصدر في مثل هذه الحالات، من تشاطر أحكام قبلية، واليدولوجيات، وأساطير، وباختصار امتثالات من طبيعة التخيلة، فالى اتفاق النفوس فيما بينها، ينبغى أن نضيف اتفاق النفس مع الأشياء، وتفاق الأشياء فيما بينها، واتفاق الشمس مع الأشياء، يفترض ان المحكم يستند الى معطيات الواقع، واته لا يتجاوزها، ومعبارة أخدى، ان يكون الافتراض اقتصاديا: لا يستطيع أن يتجاوز الوقائع، ومن حيث هو فرض للعمل بينها، يعنى الاتساق الذي يبلغ أو لا يبلغ البحث عن الحقيقة الى اقامته بين الوقائع، (لاجاش م٢٩٥). Lagache

وعلى أية حال، فقى مجال علم النفس، لا سبيل الى استبعاد الطرح -- Counter transference . في أى موقف انساني، بما في ذلك موقف المشرى، بما في ذلك موقف المشرى، وان الموضوع الاساسى موقف القياس النفس، وان الموضوع الاساسى الملم النفس، هو هذا الصوار الديالتيكى بين والانا و والانا الاخرى ، بين والانا» و والانا الاخرى ، بين والانا» و يجعل مهمة الضبط التجريبي عسيرة - ولا ينقطع الا بانقطاع الحياة النفسية، كما هو الحال في المرض العقلي المستفحل، حيث يحث محل الحوار الدياليكتيكي المستفحل، عيث بحل الحوار الدياليكتيكي المستند الى التوحد Indentification ، بذات الاخر، حوار اجترارى، تتفادى به الذات الالتفاء الديالكيكيكي بذات الآخر، ومن ثم فان المحللين النفسيين، يرون أن أى دراسة في علم الديس، لا تتخذ مدنا لها، هذه الملاثة وبين الذاتية ، Incersubjectivity ، المحادي . (مصطفى زيور، ١٩٦٣) التصدير).

واذا ما استطردنا مع ازبوره في وجهة نظره: فاتنا نجده يقرر في موضع آخر وأن الاخصائي النفسي الذي يلتزم بالتحليل الكمي، التزاما حرفيا، وجماطيقيا، يقع من حيث لا يدري فيما أواد أن يتحاشي الوقوع، أعنى اختلاط واللئلية، بنتائجه التي أرادها ومضوعية، بحتة. فقد قام الليل على أن أي علاقة بين فردين من الناس، اتما هي أولا وأخيرا علاقة بين - ذاتية، وبالتالي فان الموضوعية الحقة هي التي تأخذ في الاعتبار متغير الذاتية ... وكما أن الحرية الحقة هي الفطئة إلى الحمية النفسية، فطئة تميح لنا ممالجها، فإن الموضوعية الحقة، هي الفطئة إلى حمية الذاتية، على نحو يمكننا من ان نقد تأثيرها، بوصفها ومتغيرا طبيعياه (مصطفى زيور، ١٩٦٩، التصدير). ولكن وزيورة هنام بوضح لنا أية وذاتية، تلك التي نقطن الى حتميتها، لا ولا كيف نعتبرها ومنها، لا ولا كيف نعتبرها ومنياها لا ولا كيف نعتبرها ومنياها الإسلام الم يوضح لنا أية وذاتية، تلك التي نقطن الى حتميتها، لا ولا كيف نعتبرها ومنياء الا

وهنا يتساءل ومخيمره وبحق بأنه «إذا كان من المستحيل اخضاع الذاتية للضبط التجريسي، واحكامه وصرامت، ومن ثم يستحيل معاملة الذاتية، معاملة مغير طبيعي، فعا الذى تعنيه هذه العبارة ، اللهم الا ان تلقى بنا في بحار الذاتية التي لا قرار لاغوارها؟ ثم يسترد مخيمر، مستوحياً رأء استاذه لاجاش فيقرر بأن «الموضوعية الحقة، تنحصر في هذه الوثبة الكيفية التي تنقلنا من عالم «الميدوس» (المالم الخصوصي للذاتية المسرفية) إلى عالم «اللوغوس» (حالم العقل والحقيقة) وذلك من فوق عالم «الديماجرس» (العالم المألوف – عالم الرأى العام والحس الفطرى) ، وبهيدا عن عوالم

و فالذاتية Subjectivation لا يمكن حساب تأثيرها كمتغير طبيعي، بل الممكن الرحيد، هو تخطيها في ومقابل الطرح، ، عبر وثبة كيفية الى التأويل، عندقذ تستحيل هذه الذاتية الى موضوعية وعلم، فيكون من الممكن للكلينيكي ان يخضع تخيلته، لتحكم المنطق.

والأبولونوس، ، (عالم الفن) . (صلاح مخيمر، ١٩٧٧ ، القدمة) .

والموضوعية ، ليست فطنة الى حتمية الذاتية، بل هى فطنة الى ذاتية التخييلة أى دوعى، بالذاتية، من حيث هى ذاتية، ، أى دمعرفة، وهى بالاضافة الى ذلك وقبل ذلك، ينبغى ان تكون فطنة الى نوعية هذه الذاتية، بمعنى، ما ان كانت ذاتية تقوم بنشويه الواقع عبر تقيته وتصفيته. مما يتضع فى ذاتية التخييله، او كان ذاتية تعيد بالتأويل بناء الواقع في صورة انموذج هيكلى ونمط كيفي، تكون كل الحالات الاخرى المماثل تشكيلة تباينات له. هذه الذائية، ذائية التأويل هي الذائية التي تقيم العلم، هي الذائية العلمية، فالفطنة الى حتمية الذائية، لا تعنى شيشا، اللهم الا أن لتعلم، هما الفطنة على القدرة على التمييز بين ذائية الليفوس لتكون موضع رفض واستبعاد (فقد أوضح لاجاش أن الروح العلمية هي ما يلغ اليه عجل مضن من الاستبعاد للتخييلة) وذائية واللوغوس، لتكون وحدها اسلوب الكلينيكي في الصمل والممارسة. وفي ذلك ما يتفق مع وجهة نظر اهوسل، وفهو يرى في الذات المتعالية، لا في الأنا النفسي الاساسي الذي تقوم به كل حقيقة موضوعي، (هوسل، ٧٠ ، ٢٧). وصياغة التأويل يمكن وصفها على أنها انتقال من التخيلة الى الخيال الذي وميد

L'élaboration de l'interprétation pourrait être décrite comme un passage de la fanlassie`a l'imag nation reconstructive.

(لاجاش Lagache). ص ٥٣١) التقال من ذائبة الميثوس الى ذائبة الميثوس الى ذائبة الميثوس الى ذائبة الموضوعية ان جاز القول، واللوغوس من الذائبة المصرفة للعالم الخصوصي الى والذائبة الموضوعية ان جاز القول، من ذائبة والتحريف، الى ذائبة والتأويل الذي ينى الوقائم، بحيث تكون في هذه الوثبة الحقيبالات، الى والتأويل الذي ينى الوقائم، بحيث تكون جميع الحالات الاخرى المماثلة مجرد تشكيلة تباينات، مجرد تبدلات وضعية لذلك الانموذج الهيكلى (نهج جاليلي).

ودكاتنا ما كانت أهميسة اسهام «الحدس» والتخييلة، في المنهج الكلينيكي، فان «التأويل» عمليسة عقلية، دأبنا على مخديد معايرها (معايير المنهج الكلينيكي). وعن التأويل يتحدث فرويد، كما لو كان عن تلويل منطقى، عن برهان يعطيه الحل النفسي للمريض، أنه ليس الواقع (ذلك الذي تقوم التخييلة بتشويهه عبر التنقية)، بل هو التأويل الذي يشكل تمارضا مع «القاعدة الاساسية»، وذلك لانه اذا كانت الفاعدة الاساسية، يمكن ان تتلخص في «علبك بالتخريف»، فان «التأويل» يريد ان يقول ووالأن علينا ان نفكر أنست وأنا». وهكذا فان التأويل، يتمخض عن وبة كيفية من التخييلة الى الحقيقة – من

الذاتية إلى الموضوعية - فعير لحظات الحقيقة التي ترسم مسار العلاج، يستحيل ديالوج الصم الى ديالوج حق بين قضايا المعرفة، فشمة معبر يقوم بيز - العالم الخصوصي والميتوس، وعالم العقل واللوغوس، وذلك من فوق العالم المَّالوف للواقع الادراكي، عالم الرأى المام وعالم الحس الفطرى. واقامة هذا الممبر لا تعني تدمير التخبيلة اللاشعورية، ذلك أن التخبيلة اللاشعورية، بخيب على وظيفة دائمة وأساسية للجهاز النفسي. وعليه فان «التأويل» لا يضع في مكانها تخييلة شعورية، بل يضع في مكانها والوعي، بالتخييلة، أي ومعرفة، (لأجاش، ١٩٦٤ Lagache ، ص ٥٣٢). وكذلك فان العملية العلمية، تكون في هذه الحركة الدياليكيتيكية بين الليتوس، و «اللوغوس» ، مما يعبر عنه لاجاش «بالتقدم في القدرة على الانتقال من العقل الي والتخيلة، الى العقل، وعلى التحرك ما بين هذين الجهازين المرجميين، مما يتعارض مع (الانحباس) في العالم الخصوصي للتخييلة، أو العالم المألوف للحس الفطري والرأى العام، (لاجاش ١٩٦٤ ، Lagache ، ص ٥٣٢) وخالال هذه الحركة التقييح، أخيولي، وصولا الى العلم (الموضوعية) افهذا التقيع الاخيولي، عملية معرفية، (المرجع السابق) تتيح تعليلا يدخل التخييلة (ذاتية العالم الخصوصي) الى الموضوعية العلمية، او هي بحسب تعبير لاجاش Objectivation. عملية «توضيع» (احالة الي المضوعية).

ولكن ذلك يمنى بالضرورة أن «اللوغوس» ليس مستقلا عن «الميثوس» ، وليس في ذلك من جليد، طالما أن العلم، وأن الحقيقة الموضوعية، انما تبنى عبر ذهن الباحث وعبر ذاتية. ولكن هوسرل يؤكد «حقا أن وجود الاناء يكون سابقا على كل وجود موضوعية بالمنى الذى نطلقه عادة على هذه الكلمة، (هوسرل، ١٩٧٠، مس ١٩٣٤). موضوعية بالمنى الذى نطلقه عادة على هذه الكلمة، (هوسرل، ١٩٧٠، مس ١٩٣٤). الكلمات هوسرل توحى بأن عالم الميثوس، عالم التخييلات والانحليل، عالم اللاتي المسرفة، سابق على عالم اللاتي للدى ما يذكرنا بكلمات الاجاش، «ثمة تقليد طويل الامد يفصح عن هيمنة «التخييلة» على الرجود الانساني، فحكمة عديد من القرون، قد عبر عنها الشعراء في قوة دنحن من نسيج الاحلام نفسه.

We are such stuff as dreams are made on

فروسبيرو Prospero في العاصفة ومثل كالديون Calderon الذي يجعل من ذلك القول المألور، عنونا لاشهر تراجيدياته . والحياة حلم . . . ومع ذلك فقد استطاع الانسان أن يقيم من هذا الحلم جزرا متماسكة ومتلاقية ، من الحقيقة ومن الفاعلية . ولكن البحث عن الحقيقة هو نفسه مقصد من المقاصد الاساسية لحلم الانسان، واذا لم تنكن هناك تخيلة وخيال، لظل الانسان كالحيوان: سجين الحاضر والاشباء، ولما كان المعناة كواتم ونعيل، لظل الانسان كالحيوان: سجين الحاضر والاشباء، ولما كان الحياة حلما، فإن الحيا يمعنا على عجز الانسان عن تعلويع الواقع والا لما كان كان عن يعلو على أنها الحلم يعبر غيل الواقع، ونعني واقع الحلم، ولكن اذا كانت الحياة كلها أقرب شئ الى الحلم، فائها حلم يتطوى في بعض جنباته على الرغبة في مجاوز منه، من حيث هو حلم، أى عجز عن تعلويع الواقع لرغباته، وتلك ولا شك هي دياليكتيكية الحياة التي تقضي على الانسان أن يحلم، بالسرقف عن كل حلم، الانسان أن يحلم، بالسرقف عن كل حلم، الانسان أن يحلم، بالسرقف ليحيله الى وحقيقة،

معنى هذا أن تلك الرغبة من الانسان في تطويع «الواقع» لرغباته، ليست غير الرغبة في الملم، التي تمكنه في حلم حياته من أن يحلم، يوضع حد لهذا الحلم، عندما يبلغ الى اخضاع كل «الواقع» «للحقيقة»، ومن ثم ينقتح الامثل في أن يصبح الواقم مطوعاً لرغبائه.

ان امتناد والتخييلة ولى أهمية كبرى لكلمات كالدون Calderon والحياة علم والتخييلة ، وإذا كانت هذه حلم ومع ذلك فالرغبة تنشد موضوعات مستقلة عن والتخييلة ، وإذا كانت هذه الموضوعات تستطيع إن تمنع نفسها عنها، الموضوعات تستطيع إن تمنع نفسها عنها، والمصراع بين مطلب الفرد وبين مطلب البيئة أو اسهامها، هو أساس الصراع بين والعمراع بن والداوةم .

ومع ذلك فان الواقع ملتبس، وتعارضه مع التخييلة ليس جذريا، فعا يتم ادراكه من البيشة اهوه ما يمنح نفسه للرغية، بأقل مما الايمنع نفسه عنهاه : ادراك ليس فقط بالجزئي Partielie بل أيضا بالمتحير Parnare عالما أنه يصنع ويطرح الواقع اكمصاد - رغبة.

والالتباس يوجد ايضا في مبدأ الوافع فهو اديقيم المعرفة الموصوعية، يقيم أيضا

«الانكار» الذى تشترك فيه ميكاتيزمات الدفاع، ولكن ليس بدون اسهام مبدأ الكدر – اللذة : فالقهر الدفاعي يرفض المكدرات.

ومن أجل هذا فقد يكون من المناسب أن سلخ عنه مبدأ العقيقة ... •وهكذا يبدو الواقع مجرد •مترابط، بالتخييلة، ولكنه •مترابط، تقوم •ينتقيته التخييلة

" La réalité apparait ainsi comme un corrélatif de la fantaisie mais un corrélatif infiltré par la fantaisie."

أما الحقيقة، فتجاوز للصراع تخييله – واقع دوفي مقابل ذلك ، اذا لم يكن هناك 
دواقع، مستقل، لما – كان من المكن التحرف على التخييلة، وإذا لم يكن هناك 
عقل، لما كان من المكن معرفته. ذلك في نهاية الأمر هو الشطق الذي يتيح لنا الرائية 
الراضحة في «التخييلة» (الذاتية)، بمحنى ان يتيح لنا البلوغ الى الحقيقة (المرضوعية). 
ولكن هذا المنطلق ما كبان له أن يبلغ الى ذلك، لو لم يكن المقل موجودا بالفعل، 
كاثنا ما كان ذلك النحو، الذي يكون عليه ومتضمناه في التخييلة (المرجع السابق، 
ص ١٥٤) ومن هنا يمكننا القول بأن «الموضوعية العلمية» لا تعنى الاستقلالية التامة 
للفكر والفعل، بالنسبة الى الانية الملاضورية، ولكنها بالحرى استقلالية نسبية ، تطوى 
على الاتصال ما بين الابنية الملاضورية، وبين الانشطة التوافقية والابتكارية للفرد، «ان 
المشروع الوجودي، توجد منابعة في الوحدة الاخيولية اللاشعورية، ويبقى من الصحيح 
المرغات اللاشمورية هي صميم كيانناه (المرجع السابق، ص ٥٣٣ه).

ولكن كيف يمكن ولذاتية الميص ان تتحول عبر والتأويل، الى واللوغوس، الذي هو ذائة علمية، ان جاز القول، يجيب على أدق نحو ممكن على مرضوعية الوقائم، ان لاجائر يورد لنا مثلا يوضع من خلاله كيف خولت الاخيولة عبر التأويل الى ومعرفة علمية ، ورجل لم يكن بضاجع غير المحترفات، كانت لعبه الاخيولة الملاخورية التى قوامها أنه امرأة تمانى الجماع، وتبجب طفلا، وكانت يعنى المحترفات يمثلن بالنسبة اله الحالى، مما وجد ما يدعمه - دون ما حاجة الى ذكر معطيات أخرى - عندما أعلن المريض ذات يوم في نهاية الجلسة، وهو ينهض من فوق الاربكة : وأنت أيضا تجملنى أنام على ظهرى، وفي مثل هذه الظروف، ونعنى عندما كان الانصال بالمحترفة يتم والبض نائم على ظهره، كان يحدث أن تفشل محاولاته للجماع، وكان هذا الفشل نصحبه سخرية في داخله، يمكن صباعتها كما يلى وانت لن تأخذيى، ومكنا فان

منطق تخييلته في أن يكون امرأة تعانى الجماع ترتب عليه أن يعنى وتغييب نشوته، لا العجز الجنسي الرجلي، بل التبلد الانثوى، (للرجع السابق، ص ص ٣٤٥ – ٣٥).

فالتغييلة اللاشعورية عند الميش، لا يشعر بها، ولا يقول بها، ذلك وان التخيلة لها 
La fantaisic a ses raisons que la raison no عللها التي لا يعرفها العقل La fantaisic a ses raisons que la raison o connait poin: 
والتخييلة هي الاخرى لا تعرف هذه العلل، ولكن المقل وحد هو الذي يستطيع ان يكشف عنها (عقل الممالع من خلال التأويل). وإذا كان العقل 
يستطيع أن يكشف عنها ويمسك بها، فذلك بالطبع لان هذه العلل كافية – سبقا 
وبالفعل – في الوحدة الاخيولية وذلك معناه بعبارة اخرى وان اللوغوس، حاضر – 
سبقا وبالفعل – في والميوري، أي أن الذائية العلمية توجد ضعن الذائية العمرفية.

إن النظرية والاقتصادية - الدينامية» للتخييلة اللاشمورية، اى لهذا الذى يكشف عنه التأويل، انما يخص طبيعة التخييلة اللاشغورية : حركة لا شعورية للنفس تمتد متواصلة في التخييلة قبل الشعورية والتخييلة الشعورية، وتتوقف في الاخليل الشعورية التي تنهي اليها هذه الحركة»

(المرجع السابق، ص ٥٣٥).

ان هذه العبارة توضح لنا طبيعة التخييلة، وحركة الذائية من ذائية غير علمية الى ذائية علمية، وشائلة علمية، وتخييلة قب ذائية علمية، و فالتخييلة الشمورية، و والتخييلة الشمورية، و وتتوقف في الاخاييل Fantasme، حيث تصبح حقيقة علمية.

ومن هنا فالموضوعية إنما تكون بتخطى الذاتية الصرفة للمالم الخصوصى عالم المؤس الى والذاتية الموضوعية ان جاز القول وللتأويل، عالم واللوغوس، فالتأويل اذ يعيد بناء الوقائع في صورة الانموذج الهيكلى، انما يقيم بذلك النظرية التفسيرية، او القانون التفسيرى الفهمى (الذى يختلف عن قوانين التواتر) .. نما يجيب وبالحقيقة ، على موضوعية (الواقع.

ولا يقوتنا هناء انه على هذا المتصل بين وذاتية الميئوس، و وذاتية اللوغوس، انعا تتحدد درجات السرية بالنسبة للكاثن البشرية. فذاتية الشخص، ليس امامها الا احتمالات ثلاث :

١ - اما ان يضحي بها نزولا على الموضوعية الخارجية، فيكون التوافق التواؤمي.

 لا - واما أن يتشبث بتلك الذاتية، فيظل عاجزا عن أن يتخلى عنها، وأن كان فى
 الوقت نفسه، عاجزا عن أن يلغ بها الى أن تكون موضوعية خارجية، فيكون المصاب أو الذهان حيث تراجع الموضوعية شيئا فشيئا لحساب الذائية.

٣ – واما أن يتشبث بذاتيته، ولكن ينجع في أن يفرضها على الآخرين، وبحولها من مشاركتهم له، الى ذاتية موضوعية، وذلك توافق العالم أو الفنان، وفالفنان وقد انسحب من الواقع الى اخاليله، يجد طريقه عائدا إلى العالم للوضوعي بأن يقدم اليه عمله الفنى؛ (فينخل، ١٩٦٩، جـ٣، ص ١٠٧١).

وأما فيما يتصل بالموضوعية، في علاقة الكلينيكي بالأغو، واعنى في حالة الملاحظة المشاركة من جانب الكلينيكي، فصا من سبيل لتخطي الذائية الى موضوعية التأويل الحق ، الا بالرجوع الى ما وراء الذات، بحيث يمسك الكلينيكي بنفسه، ضمن اطارها الحقيقي، أي ضمن قاعها اللاشموري، عندئذ وعندئذ فقط يتوقف الكلينيكي) ليمسك بالآخر. ضمن الاطار الحقيقي لهذا الآخر، وبعيدا عن كل ادراك اسقاطي ... ليمسك بالآخر مسألة مستحيلة قبل فهم الذات. ونظل الموضوعية بللك، هي الوثية الكيفية من عالم هالمؤدس، بتخيلاته واخابيله، وكل مكنونات قاعة اللاشموري، الى عالم والمؤوري، المن عالم والمؤوري، اللي موضوعية الوقائع – ان جاز القول وفي المالم الداخلي (عالم الذائية التي تعى ذائيتها) ، صرحا تأويليا (النظريات التفسيرية والقوائين النهمية)، يجيب وبالحقيقة، على والواقع، وتلك هي والموضوعية، الحقة. (صلاح مخيمر، ۱۹۷۷ ، المقدمة)

ويمكننا في النهاية ان نقول مع لاجاش (ان الانتقادات الرئيسية الموجهة الى علم النفس الكلينيكي، انما تستند الى مثل علمي أعلى جد ضيق في أفقه. فالمنهج الكلينيكي هو أصلح منهج لدراسة السلوك البشرى المياني (لاجاش، ١٩٦٥، ص ص ٧٧ – ٧٧).

#### ثانيا : الأدوات الكلينيكية : Clinical tools

### ۱ - المقابلة الشخصية : Personal Interview

تعد المقابلة الشخصية تكتيكا واسع الانتشار في تقويم الشخصية، وبمكن من خلال المقابلة الكشف عن الكثير من جوانب السلوك الظاهر والمضمر. وأحيانا ما يطلق عليها والملاحظة بالمشاركة Participant observation اذا تقوم عادة من خملال (ديالرج) interviewer (القائم بالقابلة) بسر الملاحظ (القائم بالقابلة) interviewer وينفى ان يكون الملاحظ، أميائيا empathetic البنائيا interviewer (أي يستطيع أن يستشف مناعر المميل وبحس بها ويشاركه فيها) وأهم ما يجب أن تتسم به المقابلة الأمانة والعمدق والثقة. ويمكن للقائم بالمقابلة المتمرس أن يكشف اغوار الشخصية أمامه. ويمكن تسجيل ما يدور في المقابلة ويفضل ان لا يعرف العميل ذلك حتى ينفض نفسه، ولا يتحرج اظا ما عرف بوجود جهاز التسجيل، وعلى القائم بالمقابلة ان يلحظ حركات العميل الارادى منها واللاارادى. وكذلك تعبيرات الوجه والقائم اللسان، حتى يكون صورة شبه كاملة عن شخصية العميل. وترى الافاهدة، أنه يمكن وتفسير مادة المقابلة بسموة اكثر دقة وذلك بملاحظة سلوك العميل واداءاته عن طريق مرآة ذات انجاء واحد، وتصنيف انه يمكن أيضا أن يقرم والحاسوب، Computer طريق مرآة ذات الجاء واحد، وتضيف انه يمكن أيضا أن يقرم والحاسوب، عليها العميل بورا القائم بالمقابلة، اذا ما تحت برمجته في صورة أسفلة محددة يجب عليها العميل. والواقع ان هناك العديد من أنواع القابلات. فقد يكون الهدف من المقابلة تشخيص والواقع حتى يضع المالج برنامجا لعلاج. وتسمى هذه المقابلة الكلينيكية Clinical (المتابل النظس، من الكتاب).

وقد يكون الهدف من المقابلة هدفا استشاريا أو هدفا ارشاديا، كما يطرح ذلك، الهكسون Erickson ۱۹۵۹ في كتابه «المقابلة الارشادية» Erickson ۱۹۵۹ view وفي هذا الكتاب يقسم «الهكسون» المقابلة إلى أربعة أنواع :

(أ) مقابلة خاصة بالانتفاء لوظائف معينة، بمعنى أن الهدف هنا فحص مدى صلاحية الشخص لمهنة معلى الموقت نفسه صلاحية الشخص لمهنة معين، تتناسب مع امكاناته وقدراته، وتتناسب في الوقت نفسه مع مطالب الوظيفة، أو المعمل أو حتى نوع التعليم. ويهدف القائم بالمقابلة هنا الى انتفاء أنسب العناصر لمصلحة الشركة، أو المؤسسة التي تقوم بتعيين أفراد يواد انتفاء أفضاعه.

(ب) مقابلة خاصة بتجميع كم من للعلومات من المميل، وتفيد هذه المعلومات
 في توجيه النخص ، او مساعدته لاختيار ما يناسبه ، ويمكن ان يطلق عليها المقابلة
 الترجيهية أو الارشادية.

(جـ) مقابلة خاصة باستيماب التعليمات والأوامر الادارية، وفيها يهدف القائم بالمقابلة الى اعطاء التعليمات، والالتزام باللوائح ، ومحاولة تعديل سلوك العملاء، انا ما كان ثمة تمارض، أو تناقض بين سلوكهم وادعاتهم، وتلك التعليمات التى تعبر عن نظم سير العمل في هله المؤسسة أو الشركة أو المصنع وتعد المقابلة هنا بمثابة مقاملة تعلمية.

(د) مقابلة خاصة بالتوجيه والارشاد الكلينيكيين، ويكون الاساس في هذه المقابلة هو «العميل» الذي يلجأ إلى القائم بالمقابلة (المرجه أو المرشد النفسي) لإستشارته فيما يعن له من قضايا أو مشكلات ساعيا وراء المساعدة وغالبا ما يتم هذا النوع في العيادات السيكولوبجية.

وهناك تقسيمات عديدة الأنواع المقابلات منها المقابلة الفردية، والمقابلة الجماعية والمقابلة المقيدة بأسئلة محددة، والمقابلة الحرة الطليقة، وهناك المقابلة العارضة، والمقابلة المقصودة، كذلك المقابلة السطحية، والمقابلة العميقة ... المنح من تقسيمات لسنا بعمده اضافة تفصيلات لها لعدم أهميتها بالنسبة الأعداف هذا الكتاب.

#### Observation: اللاحسطة - ٢

تقسم الملاحظة عبادة الى نوعين : الملاحظة الحرة Free observation (غير المنظمة) والملاحظة المتنة (المنظمة) Systematic observation.

ويستخدم النوع الأول يطريقة مباشرة عادة في الصفوف الدراسية وساحات اللعب والمهادات النفسية، كما يستخدم في مجال نمو ونطور الأطفال والمراهقين. وفي كل الأحوال يفيد هذا النوع في معرفة أنواع السلوك التلقائي في مواقف طبيعية، وقد البع هذا الأسلوب العالم السيسرى وجان بياجيه، وذلك ليلاحظ تطور النمو المرفي لدى الأطفال. كذلك يستخدم هذا الأسلوب المباشر في الدراسات عبر الثقافية وقد قامت ورث يتدكت، و ومارجسيت ميسده وهمالينوويسكي، (انظر الفصل الثاني المبدد الثقافي) باستخدام هذا الأسلوب في دراساتهم للمجتمعات القبلية البدائية. ويصاحب اتباع هذا الأسلوب التعرف أيضا على مدلولات التعبيرات المتلفة الى تصدر ويصاحب اتباع هذا الأسلوب التعرف أيضا على مدلولات التعبيرات المتلفة الى تصدر عن الشخص كتعبيرات الوجه وحركات الأيدى وفاتات اللسان، إذ يتم كل ذلك في مواقف غير مشروطة، أو مقيدة. فلا يتصنع سلوكا ما أو يمنع سلوكا أو حركة ما، إذا ما كان الطرف أو الموقف مخططا له من قبل، إذ غالبا ما تتم عملية تصنع أو خداع من جائب المفرد أواء الملاحقائه. كذلك فيد هذا الأسلوب في المهادات السيكولوجية

من خلال اللعب الجماعي بين الأطفال، فغالبا ما تمير العابهم عن ألوان من الصراعات يعيشونها، ويتم تفريغ البعض منها من خلال اللعب، ويعد اللعب هنا بمثابة نفض (تفريغ) لهذه الصراعات.

ويستخدم النرع الثاني (الملاحظة المقتنة)، إذ ما رأى الباحث ضرورة تسجيل أنواع السلوك في المواقف المختلفة، ولابد من أن يخطط الملاحظة لما يريد بالتحديد معرفته، وعادة ما يتم هلا النوع عقب النوع الأول. إذ تعد الملاحظة الحرة بمثابة استكشاف مبدئي للشخصية المراد ملاحظتها، ثم يلي ذلك التعمق المدروس لملاحظة جوانب السلوك المراد دراسته، ومن أشهر التكنيكات المستخدمة للتسجيل ما يعرف باسم وكراسات الملاحظة، وفي ما يلي نموذجا لكراسة ملاحظة أعدها كل من عطية هنا وعماد اسماعيل عام ١٩٦٣ لتقدير سمات الشخضية وبميزات السلوك الاجتماعي، قسمت هذه الكراسة الى ستة أقسام:

القسم الأول : يشتمل على بيانات عامة ومعلومات عن الأسرة.

القسم الثاني : يتضمن بيانات عن الحالة الجسمية والصحية والفسيولوجية.

القسم الثالث : يحتوى على بياتات عن القدرات العقلية والذكاء والتحصيل المرسى ... الغ.

القسم الرابع: يتضمن مجموعة السمات الشخصية ونميزات السلوك الاجتماعي وبعد الأساس في هذه الكراسة، ويقرم في هذا القسم بملاحظة السلوك بموجب خمس تقديرات رتبية كل سمة من سمات الشخصية وكذا لكل سلوك اجتماعي وفيما يلي ثبت بهذه السمات وأنواع السلوك:

١ – العناية بالمظهر الخارجي.

٢ - المادأة.

٣ - الثبات الانفعالي (الانفعالية).

٤ -- الضيط.

٥ - المسرح.

٦ - المشاركة الوجدانية الايجابية في حالة السرور.

٧ - المشاركة الوجدانية الايجابية في حالة الألم النفسي.

٨ - المشاركة الوجلانية الايجابية في حالة الألم الجسمي.

٩ - المشاركة الوجدانية السلبية في حالة السرور.

١٠ - المشاركة الوجدانية السلبية في حالة الألم النفسي.

١١ – المشاركة الوجدانية السلبية في حالة الألم الجسمي.

١٢ - الاعتماد على الغير من الناحية العاطفية.

١٣ - الاجماعي مع الآخرين.

١٤ - القدرة على تكوين علاقة بالآخرين.

١٥ - رعايــة النـــير.

١٦ - حسب الاستطلاع.

١٧ - الميل إلى التملك.

۱۸ - التركسيز.

١٩ - الرغبة في المرح وحب الظهور،

٠٢ – القيسادة.

٢١- المستسيطرة،

٢٢- الطامــــة .

٢٣- العسدوان المادي .

٢٤ - العبدوان اللفظي .

ه۲- الايئــــار .

٢٦- المنافيييية .

٢٧- الغـــــرة .

٨٧- الحــــاس .

٢٩- الشبجساعية .

٣٠ المشسسايرة .

٣١~ الاحساس بالنقد .

٣٢- تقسسلير الذات .

القسم الخامس : ويشتمل على مجموعة من الملاحظات العامة (متنوعات).

القسم السادس : ويشتمل على النواحى الملاحظة كالاضطرابات النفسية التي لوحظت على القرد موضوع الملاحظة.

من مميزات هذه الكراسة صياغة السمات فيها بطريقة اجرائية مما يسهل على الملاحظ عملية التقوم، كذلك أمام كل سمة خمس بدائل أو رتب بحيث يتمكن الملاحظ من تخليد درجة هذه الصفة أو شفتها. وحين تطبق هذه الكراسة لابد وان تستمر فترة الملاحظة لمدد طويلة نسبيا حيث تتاح للملاحظ الفرص الكافية لملاحظة الفرد وتقويم السلوك لله في أكثر من موقف.

ثمة كراسات أخرى وبطاقات للتقويم نذكر على سبيل المثال منها: بطاقة تقويم الشخصية. اقتباس محمد عماد الدين اسماعيل وسيد عبد الحميد مرسي.

بطاقة تقويم المدرس من اعداد أحمد زكى صالح ...

بطاقة تقويم المعلم في المدرسة الثانوية اعداد عزيز حنا داود ..

ثمة مجموعة من الشروط المهمة التي ينبغى مراعاتها عند اتباع أسلوب الملاحظة : (أ) شروط موضوعية : Objective conditions

وتتمثل في استخدام الملاحظة وفق نظام خداص محمد فيه الجوانب التي يراد ملاحظتهما، كفلك ينهى أن تسجل المعلومات أنها حتى لاينسى الملاحظ ما يذكر اذا ما تركست الأمور على اعتبها، كمما ينبغي أن لايتأثر بالانطباعات المسبقة أو يتأثر بالهالة halo effect.

# (ب) شروط سيكولوجية : Psychological conditions

يطرح افان دالين، Van Dalen أربعة عوامل سيكولوجية. وبحث الملاحظ على اتباعها حين يؤدى هذه المهمة وتدمثل في : الانتباء، ويعده دالين شرطا مهما للملاحظة الناجعة، حتى لاتفوت الملاحظ أية بادرة أو شئ عارض أو حتى ملامح 
تتضع في تصرفات الشخص لللاحظ. كذلك يشير ودالين، الى أهمية سلامة حواس 
الملاحظ بحيث يستطيع أن يسمع ويرى بدقة كل مايجرى أمامه من أحداث، والعامل 
الثالث هو نضج عملية الادراك لدى الملاحظ، حيث يتمثل ذلك في قدرته على تأويل 
وتفسيره كل مايجرى أمامه في أحداث. ويختتم دالين عوامله الأربعة بقدرة الملاحظ 
على التصور بحيث يستطيع أن يرسم صورة دقيقة لحالة الشخص الذي يلاحظه، بحيث 
تتكامل جوانب الرؤية الدقيقة لكل ما يجرى أمامه من أحداث ويشير وجيلفروده 
تتكامل جوانب الرؤية الدقيقة لكل ما يجرى أمامه من أحداث ويشير وجيلفروده 
(عن سيد غنيم 1900 الى ثلاثة طرق عادة ما تتبع أثناء استخدام تكبيك الملاحظة وهى: 
(عن سيد غنيم 1900 . سيكلوجية الشخصية، محدداتها، قياسها، نظرياتها).

## (أ) طريقة العينة الزمنية :

يتم بموجب هذه الطريقة ملاحظة الشخص على مدى فترة زمنية معينة، قد تكون فترة قصيرة (عدة ثوان) أو قد تكون فترة طويلة (عدة ساعات)، وذلك وفقا لنوع السلوك الملاحظة، وعدد الملاحظات المطلوبة وقد تشركر الملاحظات في يوم واحد، أو قد تتوزع على عدة أشهر أو سنوات.

#### ب- طريقة عينة الحدوث :

فبدلا من ملاحظة السلوك في مواقف مختلفة، يتم في هذا النوع اختيار حالات معينة من السلوك (عينة) وبلاحظ مدى تواتر حدوث هذا النوع خلال فترة زمنية قد تطور وقد تقصر.

## (جم) طريقة التقارير المسجلة :

فى هذه الطريقة يقوم الفرد نفسه - محصوصا الراشد - بكتابة تقارير عن نفسه، وعن سلوكه فى مواقف مختاره، كاستجابات الغضب لديه وفترات القلق .. الخ وهذا الأسلوب لايتسم بالعملية، فقد تصبح مثل تلك التقارير مجرد مذكرات يومية بتسلسل الأحداث، وقد يغفل تسجيل أشياء تعد مهمة من رجهة نظر السيكولوجي.

#### ثالثاً: الاختبارات الاسقاطية: Projective Tests

١- اختبار تفهم الموضوع: T.A.T.) Thematic Appereception Test
 الأسس التي يقوم عليها الاختبار:

ابتدع موراى ومورجان Murray & Morgan منا الاختبار عام ١٩٣٥ وهو يتألف من ثلالين لوحة تشمل كل واحدة في الغالب على منظر به شخص أو جملة أشخاص في مواقف غير محلودة ، مما يسمح بادراكها على أنحاء مختلفة ، وبينها لوحة بيضاء . بعض اللوحات خاصة بجميع الذكور وشخمل الرمز MB. وبعضها الآخر خاص بالذكور نخت ١٤ سنة وشحمل الرمز B وهناك لوحات خاصة بجميع الاناث، وتخمل الرمز F بينما توجد لوحات خاصة بالاناث فوق ١٤ سنة وشحمل الرمز F ولوحات خاصة بالاناث شحت ١٤ لوحات خاصة بالاناث فوق ١٤ سنة وشحمل الرمز P ولوحات خاصة بالاناث شحت ١٤ المستدة وشعمل الرمز G نطلب من الشخص أن يبتدع قصة من منظر اللوحة وفقهمه أن المتدع قصة من منظر اللوحة وفقهمه أن عليه الأبد وأن تتطوى على ماض نتهين منه ماحدث حتى أصبح المرقف على ما هو عليه الأن . كما لابد وأن تتطوى القصة على نهاية توضيح ما ستنهى اليه الأحداث.

ويرى ومخيمره أنه ينبغى أن تكون الاجابة كتابة لما ينطوى عليه الشعلب والخطأ والتصحيح من دلالة. وأنه ينبغى تسجيل ملاحظات عن السلوك الاجمالي للشخص وعن فترات التردد أو الصحت، وعلامات الدهشة والتعليمات الختلفة. ويمكن بعد الانتهاء من الاختيار أن نستوضح من الشخص ما نرى ضرورة استيضاحه من نقاط ولابد لفهم الاجابات وتشخيص الحالة من أن نطلب الى الشخص الكثير من المطيات عن تاريخ حياته. وينبغى أن نظر الى الاجابات وسلوك الشخص بحساباتهما وحدة كية. (صلاح مخيم، ١٩٦٨، ص ٣٧٨ - ٣٧٩).

ودعوة المفحوص الى تكوين قصة أو حكاية تتعلق بما يدور بالصورة، وتتحدث عن أحوال الأشخاص والأحداث التى يجرى فيها، ثم يقرم الفاحص بدراسة مايقدمه المفحوص ويحاول أن يستشف منها. ما يعتمل فى نفسه من ميول ورغبات وحاجات مختلفة. والأساس الذى يقوم عليه هذا الاختبار هو أن والقصص التى يعطيها المفحوص تكشف عن مكونات هامة فى شخصيته على أساس نزعتين الأولى نزعة الناس الى تفسير المواقف الانسانية الفاصفة. بما يتفق وخيراتهم الماضى ورغباتهم الحاضرة وأمالهم

المستقبلة، والثانية نزعة كثير من كتاب القصص الى أن يفترفوا بطرية شعورية أو الاشمورية الكثير ثما يكتبون من خبراتهم الشخصية، ويعبرون عما يدور بأنقسهم من مشاعر ورغبات. (سيد غنيم وهدى برادة، ١٩٦٤ ، ص ١٣٦ - ١٢٩).

وهذا الأساس اصطلع على تسميته بالحتمية النفسية determinism والحتمية النفسية determinism والحتمية النفسية من الافتراضات الأساسية في تفسير احتبار تفهم الموضوع. وبعد فرض الحتمية النفسية حالة خاصة في قانون العلية بمعنى أن كل شئ يقال أو يكتب بوصفه استجابة لمثير - شأنه في ذلك شأن كل نتاج سيكولوجي له معناه وسببه الدينامي (محمود الزيادي، ١٩٦٩، ص ٢٢٤).

## المسلمات التي يقوم عليها الاختبار:

يقدم الندزي؛ عدة مسلمات يرى أن اختبار تفهم الموضوع يقوم عليها وهي:

إذا قدم للفرد موقف منيه يسمح باستجابات مختلفة، فان الاستجابات المعية
 التي تصدر عنه تمكس أنماطه الاستجابية المميزة ونزعاته الاستجابية.

٢- إذا كانت الاستجابات المكنة غير محدودة نسيها (هموض المدير) ، فإن نزعات الاستجابة سوف يكشف عنها مدى أوسع مما يكشف عنه في حالة تحديد الاستجابات المكنة(١).

٣ إذا تخرر موقف الإستجابة من قبول الواقع المألوف، فأنه يمكن استثارة النزعات الاستجابة التي يتردد في الاعتراف بها والتي قد لايكون واعيا بها فضلا عن النزعات الاستجابية التي يعرفها والتي لايزدد في الاعتراف بها.

٤ – الاستجابات المعينة المكنة لاتخدد فقط بالدوافع والخصائص الثابتة نسبيا
 ولكنها تتحدد أيضا بعمليات وسيطة Intervening مثل دفاعات الفرد وطرازه المرفي.

٥- تتحدد الاستجابات المكنة جزئيا بالعوامل التالية :

(أ) الحالات الانفعالية الوقية مثل الحزن والاحباط والضيق.

(ب) عوامل القدرة والأداء مثل الذكاء العام والسهولة اللفظية.

 <sup>(</sup>١) تقرم والاشاعة على هذا الاساس حيث يكون المثير هاما وغامضا في نفس الوقت (صلاح منيسر، ١٩٦٧ شالمات معركة يونيو ١٩٦٧ ، القاهرة الانجلو المصرية».

- (جـ) عوامل المنبه مثل اللون والحجم والمضمون والتظليل.
- (د) الأنماط الاستجابية Response set مثل السرعة والدقة والانصياع.
- المعنى الذي يضفيه المفحوص على موقف الاختبار يؤثر في تحديد أنماط
   الاستجابة، وفي تحديد الحالات الانفعالية.
  - ٧- يتأثر موقف الاختبار بعوامل مثل:
  - أ) العلاقة بين الفاحص والمفحوص، وهي تتأثر بدورها بشخصية الفاحس.
    - (ب) الموقف الفيزيقي الذي يطبع فيه الاختبار.
    - (جم) خبرات الحياة التي تعرض لها المفحوص في الماضي.
      - (د) خبرات المفحوص بالاختبارات السيكولوجية.
      - (هــ) العوامل الاجرائية المختلفة مثل تعليمات الاختبار.
- ٨- الجماعات التي ينتمى اليها الفرد (الطبع والغنصر والثقافة) تؤثر في تفسيره لموقف الاختبار وفي أدائه.
- ٩- هناك علاقة وتناظر Isomorphic بين استجابات المفحوس في موقف الاختبار، وسلوكه المبيز، أى أن الاستجابات والدوافع المعبر عنها أو المتضمنة في موقف الاختبار توجد أيضا بوصفها نزعات سلوكية في الحياة العادية للمفحوص، الا أن هذا الموقف يكون أكثر تعقيدا من موقف الاختبار.
- ١٠ هناك خصائص معينة في شكل الاستجابة أو نمطها ترتبط بالنزعات السلوكية المميزة للمفحوص بالرغم من عدم وجود تشابه أو تماثل ظاهر بين الاستجابة والسلوك المتبا عنه بمشلا استجابة الحركة قد تشير إلى معنى الحياة الفاخلية. ونسبة الافعال الى الصفات قد ترتبط بنزعات حضارية.
- ١١ تتمثل أحياتا النزعات الاستجابية المميزة للمفحوص بصورة غير مباشرة أو رمزية في الاستجابة الممكنة لموقف الاختبار.
- ۱۲ الاستجابات التى تختلف اختلافا ملحوظا عن الاستجابات التى يعطيها نفس الشخص لمواقف مشابهة، يغلب أن يكون لها دلالة أهم من دلالة الاستجابات التى تشبه الى حد كبير الاستجابات التى أعطاها فى مواقف أخرى.

 ۱۳ - الاستجابات التي تستثار من منبها مختلفة، يغلب أن تمكس جوانب هامة من الشخصية. (لندزي Lindzey)، ۱۹۲۱، ص ۱۶۹ - ۱۶۹).

الاختبار ونظرية التحليل النفسي :

يعد اختبار تفهم الموضوع وسيلة لقحص ديناميات الشخصية، كما تعبر عن نفسها فى العلاقات الاجتماعية والأسرية، وفى ادراكها وتفسيرها، وهو أحد الاختيارات التى تستند الى نظرية التحليل النفسى وتعتمد على مفاهيمها الأساسية.

۱ - اللاشعور: يستند الاختبار الى أن هناك نزعات ورغبات وخبرات موجودة لدى الفرد ولكنه لايمرفها، ومن ثم لايمكنه الافصاح عنها في مواقف الحياة، أو في استجابته على الاختبارات السيكومترية. ولكن هذه المادة اللاشعورية يمكنها تخرج ضمن تخييلات الفرد في قصص على لوحات الاختبار.

الكبت: ان هذه الحفزات والرغبات والخبرات اثنى توجد في لاشعور الفرد كان
 من الممكن أن تخرج الى حيز الشعور، لولا هذه القوى التى غول دون ظهورها، التى يطلق عليها «القوى».

" - الاسقاط: أن مفهوم الاسقاط مفهوم تخليلي نفسي لا جدال. وبالرغم من أن مفهوم الاسقاط: كعملية دفاعية تستخدمها دالأناه في الساق مالا ترضي عنده من نوع واحد نوعات لاشعوبة بالأخرى. وبالرغم من امتلاه هلا المفهوم ليتناول اكثر من نوع واحد من الظواهر النفسية، فاته يقصر على استيعاب ما يستيره الاختيارات الاسقاطية المختلفة من عمليات نفسية، ذلك أن الاسقاط كما يقرر وفروباه في كتابه (الطوطم والتابو)، لا يكون عملية دفاعية، بل أنه قد يظهر أحيانا في المجالات التي تؤر بدورها في الحراكات السسم من الضروري أن يكون عملية دفاعية، بل أنه قد يظهر أحيانا في المجالات التي تؤر بدورها في ادراكاتنا الحسية، وتساهم بنصيب كبير في تشكيل عالمنا الخارجي، والانتمال الثانية للممليات المقلية والانتمالية على المالم الخارجي، كمدوكات حسية. وتدخل في تشكيل عالمنا الحارجي، ومن الوقت الذي كان يجب أن نظل فيه في عائنا الداخلي (فرويد Feud)، ويعتقد وبالملاك أن هذه المسارة التي رودت على لسان فرويد شوى كل ماهو ضروري ولازم لوضع نظرية سليمة عن الاسقاط عامة. دفعصور

المدركات السابقة التى يكونها الفرد نؤتر فى ادراكه للمثيرات الرهنة، آبت وبللاك المدامل Abt & Bellak ، آبت وبللاك الماطل منا يبين لنا كيف أن العوامل الناخلية تلمب دورا حامسما فى ادراك الواقع الخارجي. وجدير بالذكر هنا أن ابهام الموقف وغموضه فى الاختبارات الاسقاطية وإعطاء المفحوص الحربة المطلقة فى إعادة بناء Reconstruction الموقف الخارجي (المثير) يؤدى إلى مخاحة الفرصة للموامل الماخلية للقيام بدور رئيسي.

٤- الترحد: أن توحد المفحوص مع أحد شخصيات القصة التي يصنعها انما يمثل والمناة التي يصنعها انما يمثل والمناة التي تتح الرغبات والحفزات المكبونة أن تخرج، وقد تم المساقها بضخية في القصة أو بعدد من شخصياتها. وبهمنا هنا أن نشير الى أن الموقف السيكومترى، من هدا انتقاة موقف بالغ التبصيط والسلاجة، فهو يحدد البطل في القصص، بوصفه موضوع والترحد، للمستجيب، وذلك استادا الى أشياء كثيرة، منها أن بكون من نفس من وجنس المستجيب، وذلك أنه يقوم بنس الممل أو تكون له نفس الاهتمامات تعرب حولها أحداث القصة. أن البطل بهذا الوضوح القاطع الايكون دائما هو موضوع والترحدة الوحيد المستجيب. بل كثيرا ما يكون موضوع الترحد لمستجيب شخصية غير والمقوم الذي أشار الى جونز Jones في كتابه هاملت والأودبيية odditact المستحيف شخصية ذلك Hamle and the في كثيرا ما منفصيته. وفالترحد للتعدده ذلك المسلم الله كالمناه المناه المناه المستجيب – بهذا الوضع القاطع تضير الاختبار، إذ أن البطل – كموضوع توحد للمستجيب – بهذا الوضع القاطع كثيرا ما يمز للجوانب الشعورية أو غير العميقة أو التي لاتلقى مقاومة شديدة من الشخصية.

٥- الأزاحة: أن هذا الميكانيزم الدفاعي كشيرا ما ناشقي به في استجابات المقحوصين على الاختبار. ويظهر في صورة ازاحة الميول والمشاعر التي تتعرض لكبت شديد، الى موضوعات أحرى تافهة وبعيدة، وفالمدوانية تجاه الأب مثلا تزاح من البطاقات التي تستير استجابات تتصل بالأسرة - الى موضوعات تافهة، وازاء بطاقات الابستير استجابات أمرية وفي سياق غير أمرى. وهنا ينبغي أن نشير أيضا إلى أن النظرية

السيكومترية قد عجول بيننا، وبين ادراك المعنى المميق لمثل هذا الموقف فاغفال استجابات من هذا النوع برغم ندرتها الاحصائية قد يفوت علينا فهم الحقيقة ويوقعنا في فهم سطحى خاطئ فتوهم في الصورة الدفاعية صورة حقيقية، وعميقة لبناء الشخصية. (فرج احمد فرج، ١٩٦٥، ص ٧٧).

٦- الطرح ومقابل الطرح: و لقد قام النليل على أن أى علاقة بين فردين من الناس انما هي أولا وأخيرا علاقة بين ذاتية، وبالتالي فان الموضوعية الحقة هي التي تأخذ في الاعتبار متغير الذاتية، وبعبارة أخرى فانه لاسبيل الى استبعاد الطرح -Trans ومقابل الطرح Counter transference في أى موقف انساني بما في ذلك موقف الجرب في معمل علم النفس أو موقف القياس النفسي (مصطفى زيور ١٩٦٩) التصدي).

ويرى لندزى أن دالملاقة بين الفاحص والمفحوص فى اختبار تفهم الموضوع يكون لها تأثير هام فى الاستجابة. فقد ينظر المفحوص الى الفاص بوصفه أعلى منه أو بوصفه زميلا له أو أقل منه، وقد تعتبره مشجعا وعطوفا أو مهددات وشهرا، وقد يرى فيه شخصا غامضا، أو شخصا يسمى الى معرفة شيئ أكثر عن الناس، الى غير ذلك من تفسيرات قد تؤثر فى الاستجابة، هذا فضلا عن أن ماهية الفاحص من حيث سنة وجنسة وأسلوب وانجاهه نحو المفحوص. كل هذه عوامل قد يكون لها أثرها فى الاستجابة وفى تعاون المفحوص، (للندى Alary).

ريذكر بللاك وأن العلاقة بين المفحوص والفاحص تشبه في مشاكلها تلك التي نقابلها في موضف والطرح، ومن ثم فان الجو الأمثل لمرقف الاحتبار هو الذي يشعر فيه المريض بأنه هو والمالج يعملان سويا ويجد في أمر هام للقاية، ومفيد بالنسبة له وليس بأمر يحمل في طياته نذر التهديدة (بللاك Bellak) 1902، ص-2).

وعلى هذا يمكننا أن ننظر إلى ما يزودنا به اختبار تفهم الموضوع .T.A.T من استجابات في ضوء مفاهيم التحليل النفسي السابقة وغيرها من بقية المفاهيم والمبادئ التحليلة.

ان اختبار تفهم الموضوع، بوصفه مجموعة من الصور تختلف درجات غموضها وخصائصا الموضوعوعية. وان كانت تمثل عينة واسعة لختلف المواقف الانسانية وغير الانسانية يتبح للمفحوص أن يمزج بين عالمة الداخلي، وواقصة النفسي، وبين الخصائص المادية لهذه المدركات التي تمثلها بطاقات الاختبار، الا أن الغموض وعدم الوضوح، واطلاق المنان للخيال ازاء هذه المثيرات وتكوين قصة عنها، يجعل الوزن الاكبر هنا لعامل البناء المناخلي، ان الاستجابة هنا تصبح بمثابة محصلة لالتفاء الواقع الخارجي، والواقع المداخلي غير أن فهمنا لهذه الاستجابة يجب أن يكون مستمدا من فهمنا النظاري للعمليات الاولية، والميكانيزمات الدفاعية، ومراحل النصو النفسي والجنسي .. الخ.

# الئبات والصمدق والمعايمسر:

لم يشر من الجدل فيما يتصل باستخدام الأسائيب الاسقاطية، قدر ما أثير حول استخدام الكم والاحصاء في معالجة بياناتها (لندزي ١٩٦٥ Lindzey ، ص ٧٧). فهناك خلاف ظاهر بين علماء النفس حول قياس صدق وبابات هذه الاختبارات الاسقاطية ففهن كبير من علماء النفس، ممن يستخدون هذه الاختبارات يؤمنون بأنها الاسقاطية ففهن كبير من علماء النفس، ممن يستخدون هذه الاختبارات يؤمنون بأنها ورد الباحث بمعطيات هامة عن ديناميات الشخصية، وأن الانفاق كبير بين نتائجها وبين التشخيص الكلينيكي الذي يقوم به الباحث، وأن مسألة الثبات والصدق لاتعتبر مشكلة حقيقة وأن الفرض الذي وضت من أجله هذه الاختبارات غرض كلينيكي (سيد غنيم وهدى برادة، ١٩٦٤، ص ٣٠) ويقرر «هولت» أن اختبار تفهم الموضوع مفاهيم الثبات والصدق عليها، بغير كثير من التحقظ، فاختبار تفهم الموضوع بحسب وأى هولت - يقدم لنا جانبا ثم السلوك يمكن غليله بعديد من الطرق، بحك الأساس لاستناج خصائص عديدة للشخصية، ومن هنا فان «هولت» يرى أننا ورشدى السلوك اليومي (هولت الصدق في اختبار تفهم الموضوع، فينبغي أن نتساءل عن وبشكل السلوك الميومي (هولت المسدق في اختبار تفهم الموضوع، فينبغي أن نتساءل عن وبدات وصدق السلوك اليومي (هولت المام، ١٩٥٢ ، ص ٢٢١ - ٢٢٢ ). ويوضح وبلك المساول اليومي (هولت المام، ١٩٥٢ ، ص ٢٢١ - ٢٢٢ ). ويوضح وبين المشكلات المنات التي تعترض الباحثين في هذا الجال بقول وان من المشكلات

المويصة التى يتمين على السيكولوجيين الأكاديميين مواجهتها صعوبة تطويع الأساليب الاسقاطية للطرق الأملوفة في تقدير الثيات والصدق. ففي بناء معايير لاختبارات الذكاء والتحصيل يتبع منهج واضع، فتختبر عينة ممثلة للمجتمع، وتبنى المعايير على أساس منحنى التوزيع، ويقارت أى فرد بعد دلك بالنسبة لأداء عينة التقنين، وتعين له نقطة معينة على التوزيع.

مثل هذا المنهج يصعب تعلميقة بالنسبة للأساليب الاسقاطية، فأولا يكاد يكون من المتملر اختيار عينة تمثل قطاعاً كبيراً من المجتمع، وخاصة بالنسبة لاختيار مثل اختيار تفهم الموضوع TAT، يقوم على أساس تخليل مضمونه ديناميا، اذ أن هذا المضمون يتأثر تأثرا لا نهاتها بالأينية الحضارية الفرعية بقدم اكبر بكثير، مما هو الحال بالنسبة لمقايس اللاكاء، أو حتى اختيار رورشاخ مشلا. وحتى إذا أمكن اتباع هذا المنهج المعيارى، ولو يقدر معين فان فائنته لن تكون كبيرة. ذلك أنه في الاساليب الاسقاطية لانهتم فقط بموقع الفرد بالنسبة لمنول السلوك في مجتمع، ولكننا نهتم أيضا وأساسا ببجوانب الاستجابة المميزة لهذا القرد بالذات.

رإذا طبق المنهج الاحصالي في الأساليب الاسقاطية، فانه يكون منهجا وذائياً مجزيها، بينما تكمن قيمة الأساليب الاسقاطية في نظرتها الكلية للشخصية ومن ثم فان تجرزة الاستجابات يفقد التتاتج كثيرا من دلالاتهاه (بللاك Bellak ١٩٥٤ ص ٣٠-٣٣).

وعلى الرغم من وجهة نظر بللاك هذه فاته يقدم لنا استمارة لرصد وتخليل القصص في اختيار T.A.T. ، تتضمن بنودا للتقدير وان تكن قد استمدت من مفاهيم التحليل النفاعية (الكبت – التكرين – المضاد – التبرير – النكوص – الانكار) ... والقلق ... الغ، الا أنها تهدف في النهاية الى حساب ه تكرار، ظهور هذه البنود في قصص المضوص. وبللاك في ذلك لا يختف عن دموراى Murray الذي أكد أن تفسير قصص اخبار تفهم الموضوع يحتاج إلى فاحص خبير بالاحتبار، تم إعداده إعداداً جيداً ليكون ملما بالأمراض النفسية والمقلية ومبادئ التحليل النفسية والمقلية ومبادئ التحليل النفسية والمقلية ومبادئ التحليل النفسية (المقلية ومبادئ التحليل النفسية والمقلية ومبادئ التحليل النفسية (المقلية ومبادئ التحليل النفسية والمقلية ومبادئ التحليل النفسية والمقلية ومبادئ

الاستجابات من زوايا متمددة الرؤى مثل البطل الرئيسي الذي يظهر في القصص والحاجات والضغوط البيئية سميا وراء تقدير كمي لهذه الاستجابات ومعالجة احصائية للتناتج (المرجع السابق، ص ١٤٤٠).

رفى نفس هذا الانجاه سار تومكنو Thomkins (١٩٤٧) الذى وضع قواتم أربعة أساسية يسير وفقها تخليل القصص هي :

۱ – النجهات. Vectors

Y- المستويات. Levels

٣- الظروف. Conditons

4~ الخصائص. Qualities

وكذلك شتيرن Stern (١٩٥٠) الذى قدم طريقة تقتضى بأن يقوم الفاحص يتقدير الاستجابة في جدول، يشتمل على المرضوع - ارتباط الصفة بالصورة ارتباط عناصر القصة فيما بينها - الاعجاء المقلى - الاعجاء الوجدائي - البطل - الموقف -الهتوى.

وعلى الرغم من أن هذه البنود، وفئات القدير التى وضعها أصحابها سعيا وراء مزيد من الموضوعية، قان الخبرة الحية في تطبيع الاختبار تضعنا أمام جوهر الأزمة العلمية الناجمة عن هذا المنهج، وتطرح أمامنا تسؤلا ملحا قوامه : ماذا نفسر؟ وكيف نفسر؟.

أن القصة الثانية التي أدلى بها أحمد العصابيين القهريين – في الدراسة الحالية على اللوحة 8BM تعتبر مثالا حيا على ذلك:

قفيه الطباعين عن الصورة مختلفين عن بعض. الشخص اللي موجودا أصيب في حادثة يعنى عما أقبول فيه رصاص في ذراعه، والشخص اللي في أيده سكينة أو مطوة بيحاول أخبراج الجزء أو الرصلصة، يمنى هي حاجة دخلت جسمه ويبحاول يخرجها من ذراعه أول حاجة بيمملها عشان يقدر ينقذه بمد كده وشايف انطباع تاني مخالف مما يعنى الاشخاص دول ارتكبو جريمة مع الشخص هو قتلوه

فيها، وعايزين ياخلوا جزء من جسمه يعنى تنصور أن ده جاسوس وعايزين يخلوا ذراعه علمان يشتوا للدولة بتاعتهم أنهم قتلوه، وهنا يبقطموا فراعه يخلوه كلليل بثبتوا بيه انهم قتلوا الجاسوس وبعدين الشخص الظاهر في الصورة ولايس غامق منفصل عن المصورة خالص. يعنى مالهوش علاقة بالأحداث اللي في الصورة، يعنى كان ممكن ما يبقاس في ممكن يثير حاجات كثير مثلا لو جت المباحث ممكن يسألوه. هل هو جاسوس ولا مش المجرسة أمامه مباشرة. ومن خلال التحقيق اللي جابه في الوقت ده باللات. وليه تم ارتكاب جاسوس حابقدروا يوصلوا منه لحاجات كثيرة وخطيرة. ومن للمتظر اللي يسلو أنه منفصل عن الأحداث يبقى شخص عنده امكانيات كثيرة، ولو كان مش جاسوس حيطلع براءة ويروح لحال سبيله. بس .. طيب أنا لاحظات أن فيه في الآخر فيه بندقية ده يؤكد أن فيه جريمة ممكن يكون هم اللي ارتكبوها وبمكن يكون حد تاني. وممكن حده يؤكد أن فيه عي خراعه، يعنى ممكن قلبه أو دمافه ويؤدي إلى اصابة مباشرة.

أننا إذا ما أردنا ان نقدر هذه الاستجابة على أساس من المحتوى الظاهر فاننا سنفشل في عقيق ذلك، وسوف نجد أنفسنا أمام جوهر القضيرة، ولن نخرج منها اذا نفلنا ما يقترحه وموراى، أو وبللاك، أو «شتيرن» أو غيرهم من أن نقلم القصة على فقات التقدير التي ترتكن اليها، ثم تضيف خات جديدة تتضمن الشكك أو الغاء الاستجابة أو التأرجح بين التقضين، فان لذلك يلفى أى قيمة علمية للتفسير، فالمسألة لن تكون مجرد عناصر جديدة تضاف الى ما سبقها، بل ان «التشكك والترده» وطرح عديد من الاحتمالات والناء ما سبق من استجابات انما يعنى استحالة اقامة فقات وبنود للتقدير وفى الوقت نفسه فان «التشكك وطرح عديد من الاحتمالات والغاء ما سبق من استجابات تعيننا بأكثر من أى شئ آخر فى القصة. ومن استعابات مي كن غيام المن في القصة. ومن على الا يمكن غياملها في أية محاولة الإنامة القسير.

أن الخرج الوحيد من هذه المشكلة هو أن تعتبر القصة بعثابة جشطلت ذي ذلالة ومغزى، ومن ثم نبلل الجهد العلمي الحقيقي في محاولة فهم ما تنطوي عليه الاستجابة من معنى، ومن هنا سوف يجد المفسر انه لا مناص أمامه من اللجوء الى انحتوى الكامن للاستجابة، حتى يتسنى له أن يدرك هذا المعنى. ويقدمه من خلال تفسيرات فاهمه وبالتالى فانه يقترب من الانسان في هذه الحالة الأخيرة، بقدر ما يبتعد عنه اذا ما لجأ الى المحتوى الظاهر للاستجابة والى بنود فئات التقدير.

ان المفسر هنا من خلال هذا النهج – نهج المحتوى الكامن – ليمد أكثر موضوعية وصدقاء مما هو عليه من خلال النهج الآخر – نهج المحتوى الظاهر وفئات التقدير – حيث يفقد هناك الانسان – موضوع علم النفس – باسم الموضوعية ذاتها.

ولنا أن نساءل أية موضوعية تلك التي تقوم على المحتوى الظاهر للاستجابة، فتقوم من ثم على المفال كل المكاتيزمات الدفاعية، التي تؤدى الى غريف الاستجابة وتمويهها فنحن نجد على سيبل المثال أن فشيرن، قد فسر بطريقته قصة لصبى عن الملور (١٠) يقول فيها (دى صورة ابن، أبوه بيحيه كثير، وبمامله بحنان ورفق وهو في سبيل أن يقبله الولد بيقول لنفسه أن أباه بيحيه كثير، وأن من الواجب أيضا أن هو يحب أبوه كثير، وأن من الواجب أيضا أن هو يحب أبوه كثيرة وكان يعطيها لابيه، وكانوا هما الاثنين عايشين سعاء جدا، وانتهى ستيرن إلى أن والابن يحب أباه اعترافا بالجميل، وأنه ليس ثمة صراع بنهما بل اتفاق واعتراف بالفضل، ذلك في الوقت الذي يفسر فيه قصة المفحوص على الوحة 3BM على أنها وصراع بين الآباء والأبناء، وبكاء لفقد الوالدين، وعقاب عن طريق الأحداث ذاتها».

ثم لتأكيد الصراع بين الابناء والآباء، في اللوحة رقم (١١). (سيد غنيم وهدى برادة ، ١٩٦٤، ص ١٧٠ – ١٨٣(.

فلو أن وشيرنه نظر إلى قصص المفحوص على أنها وجشطت ووضع في اعتباره مبدأ والتكامل و والتقاء الوقائع لتبين له أن ومساعدة الطفل لأبيه، في اللوح (١٠) قد تخفى وراءها وعدواتية كامنة وأن هذه الاستجابة قد ظهرت على هذا اللهو بتأثير ميكانيزمات دفاعية كالانكار أو التكوين المضاد. وقد تكون مساعدة الطفل لأبيه، ليست تمبيرا من حب وانما تهدف الى أن تضع الأب في موقف الشعف والاحتياج بينما نضع الابن في موقف القوة والتفضل. ومن هنا فقد تكون عدواتية الابن تجاه الأب والتي تضحت في اللوحة 11,3 BM والتي تصبحت في اللوحة 11,3 BM وليس الحب والاعراف بالفضل.

ولكن ذلك كله ينبخى ألا ينسينا جوهر القضية. وهى أن أصحاب الموقف السيكومترى يحاولون نقل مفاهيمهم بموقفها النظرى الضمني، الى اختيارات ترتبط باطار نظرى متكامل ومفاير تماما للاطار النظرى، الذي ظهرت داخله هذه المفاهيم.

فالمفاهيم السيكومترية، ترتبط أساسا بموقف نظرى ممين من الشخصية، يقوم على اعتبارها ظاهرة شعورية في أساسها. كما أن المجال الأساسي الذي ظهرت فيه مفاهيم والثبات والصدق والمعايرة هو مجال قياس الذكاء والقدرات العقلية، وكل هذا حدد لها المهايد،

بينما كان ظهور الاعتبارات الاسقاطية نتيجة - وإن جاءت متأخرة - ليلاد التحليل النقسى، ومن ثم فان اطارها النظرى، يمتمد أساسا على مفاهيم التحليل النفسى كالكبت واللاشعور والاسقاط وغيرها، هذا من جهة، ومن جهة اخرى، فان هذه الاعتبارات الاسقاطية ظهرت في مجال دراسة الشخصية وصراعاتها وجنباتها الانقمالية ومن هنا وفان المشكلة الرئيسية هي محاولة نقل مفاهيم القياس النفسي الى الاعتبارات الاسقاطية على الرغم من اختلاف طبيعة الموقف الفكرى النظرى تكل منهما، واختلاف الجال الذي يهدف الى دواسة كل نوع من هذه الاختبارات، (فرج حداد فرج ١٩٦٥، ص ٢٤٠).

ويكون لنا في النهاية ان نتساهل : إذا كنان الهدف من استخدام الاختبارات الاسقاطية هو الوصول إلى الأعماق لنتموف على المستوى الكامن فيها، فكيف يصح لنا اذن أن نتجه إلى وتقدير الهنوى الظاهر، للاستجابات، باستخام بنود للتقدير؟

وسوف نعرض فيما يلي بشئ من التفاصيل لمفاهيم الثبات والصدق والمعايير :

#### البـــات : Reliability

وان معامل ثبات الاختبار هو معامل الارتباط بين تتيجة الاختبار ونفسه، في فرصتين مختلفتين وبالرغم من ان لحساب معامل ثبات الاختبر طرقا مختلفة ولحساب هذا المعامل عمليا، فان الطريقة المباشرة تشتمل على تطبيق الاختبار الا انها تقوم جميعا على الأسلم الذى سبق ايضاحه (السيد خيرى، ١٩٧٠، ص ١٥) ... والاختبارات بهذا المعنى وسائل لقياس النواحى النفسية المختلفة، كما يقيس المتر الواحى الطولية، والكيلو النواحى الوزنية، والساعة النواحى الوزنية، وتعتمد صحة

القياس على مدى ثبات الشيوع مرات متتالية ( دَوَاد البهيء ) 1941 ، ص ١٣ ) وإذا كان هذا يجوز في المقايس التي تتناول طفا هو الثبات كما نقدم كتب الاحصاء، فإن هذا يجوز في المقايس التي تتناول ظواهر مادية ثابتة نسبيا كالأطوال والأرزان وما الى ذلك، وان كانت هى أيضا تتأثر بالظروف الخارجية. أما بالنسبة للظراهر النفسية، فإن ثباتها لا يماثل ثبات الاشياء المدية. وإن كان في امكاننا القول بأن الأطوال تتأثر بالحرارة تماما كما أن الذكاء قد يتأثر بالظروف الخارجية الهيطة بالشخص أثناء قياس الذكاء. فإن ذلك لا يمكن تطبيقه على ما تهدف اليه الاحتيارات الامقاطية. لأن أول عقبة سوق تفابلنا هى عبارة ونفس على ما تهدف اليه الاحتيارات الامقاطية، لأن أول عقبة سوة تفابلنا هى عبارة ونفس الشيع؛ التي ترد دائما على تعريف ثبات الاحتيارات السيكومترية. فالمشكلة الاساسية في ثبات الاحتيارات الامقاملية، وخاصة ثبات الاستجابة عند اعادة الاحتيار ترجع الى طعم الفعمل بين جانبين أساسيين في الاستجابات ، جانب المحتوى الظاهرى، وجانب المحترى الظاهرى، وجانب المحترى الكامن. فقد تنفير صورة الاستجابات بقعل ميكانيزمات الدفاع، وقد تقلب ال المقيض تماما بفعل التكوينات المضادة، إلا أن للمنى الكامن خلف هذه الاستجابات لا يخير.

وعلى الرغم من ذلك فان وتومكتزه يقرر أن معامل ثبات الاختبار عن طريق اعادة تطبيقة مرة أخرى قد يصل الى ٨, أو ٩, وذلك باستخدام طريقة موراى فى تقدير الحاجات والضغوط. ويتوقف حجم معامل الثبات على عوامل منها الفترة بين مرتى تطبيبق الاختبار، وورجة الصلابة – المرونة لدى المفحوص. فنجد أنه بلغ ٨, عندما كانت الفترة الفاصلة بين التطبيقين شهرين فقط، وأنه انخفض الى ٣, عندما كانت الفترة ستة شهور وأصبح ٥, عندما وصلت الى عشرة شهور.

وعند المراهقين وصنار الأطفال حيث نمو الشخصية وتغيرها أمر مستمر، نجد أن معامل الشبات لا يتجاوز ٤٦, بينما كان أعلى من ذلك في حالة مجموعة من المصابيين طبق عليهم الاختبار مرتين حيث بلغ ١٩٠٩ وذلك لما تتسم به الشخصية من جمود (تومكنز Tomins)، ص ٢٦.

وهناك جانب آخر من جوانب الثبات، وهو الانفاق بين المفسرين المختلفين لنفس الاستجابات. ويقرر هولت Holt أنه كلما كان التصنيف مبسطا ويشتمل على فئات كبرى فأنه يكون من الاسهل الحصول على ثبات مناسب، ولهذا السبب فان معاملات ثبات تصنيف فئات معقدة وعالية التمايز تكون عادة غير مرتفعة، في حين ترتفع معاملات ثبات التصنيف على أساس فئات قليلة ومبسطة. (مايمان وكوتتر Mayman ۱۹۹۷ & Kutner ، ص ص ص ۳۹۵ – ۳۲۸).

وكثيرا ما يكون اتخفاض معامل ثبات التقدير والتفسير نامجًا عن عدم تدريب المشتغلين بالاختيار تدريبا كافيا أو عدم وجود اطار نظرى متكامل يحيط به المفسرون بدرجة واحدة وكافية.

لذلك يذكر لنا تومكنز Tomins ان الدراسات الخاصة بثبات الاختبار عن طريق الاتفاق بين المفسرين يكشف عن اختلافات بالغة فيما يتعلق بدرجة الثبات فهي تتراوح بين ٣, و ٩٦ و. وأن هذا النبان يرجع لاختلاف نظم التفسير، ويرجع كذلك الى درجة ما يتحقق للمفسر من خبرة وتدريب، الأمر الذي لا يمكن دائما قياسه وضبطه.

ويذكر تومكنز أن موراع Murray قد تمكن في العيادة النفسية بجامة هارفاره من المستخطام نظام الفشات الذي أعده (الحاجات – الضغوط) مع مختقيق معامل اتفاق مرتضع، فقد درب بعض الاخصائيين تدريبا متعمقا. الى الدرجة التي اتفقت فيها تقديراتهم مع تقديراته بمعامل ارتباط قدر ٩٠٥٠٠.

ويشير تومكتو لبحث قامت بإجرائه اكلاولكه لتحديد ما يسمى بثبات المقسر وقد حصلت على معاملات ارتباط بلغت ٩،٩ أو يزيد فيما يتماتى بقضات التقلير، ولكن فيمما يتماتى بقضات التقلير، ولكن فيمما يتماتى بقضة «الحاجات» فلقد انخفض معامل الارتباط الى ٣٠٠ وتضرب وكملاولكه مثلا بعملية التقلير التى أدت الى هذا الانخفاض بقصة رجل يرغب في الزواج، حيث قدرت وكلاولكه الرغبة في أنها تتضمن حاجتين هما الحب والاشباع الجنسى، بينما قلرها مفسر آخر على أنها حاجة إلى الحب فحسب، ويرى تومكتو أن هذه المسألة تتعلق جزئيا بمدى وضوح تعريف فشات التقلير. (تومكتو الملقدر هذه المسألة تتعلق جزئيا بمدى وضوح تعريف فشات التقلير. (تومكتو الملقدر والذي يعتبر جانبا من جوانب ثبات الاختبار، انما يعكى مدى اتفاق المفسرين المختلفين فيما يقدمونه من تفسيرات لنفس القصص، وبعبارة أخرى فأننا هنا بصدد مدى صدق فيما يقدمونه من تفسيرات لنفس القصص، وبعبارة أخرى فأننا هنا بصدد مدى صدق

لاختبار صدق التفسير، أى انه يمكننا أن نرد ما يعرف بنبات المفسر الى صدق التفسير والمفسر الله عند التفسير والمفسر الله يستعين باطار نظرى فيما يقدم من تفسيرات فاهمة، ومن ثم يعكس هذا مشاكل صدق التفسير والمفسرين، لا مشاكل ثبات الاختبار . (محمد رشاد كفافي، 1947 ، ص ص ٧٥ - ٧٦٦).

# 

الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه. فمعامل الصدق لأى مقياس أو اختبار يسين مدى صلاحيته لقياس الصفة أو الخاصية المفقودة. وينبغى أن نفهم أن معامل الصدق للطلق لا معنى له، بمعنى أن الاختبار قد يكون له معامل صدق عال في قياس صغة خاصة، بينما يختلف الأمر بالتسبة لصفة أخرى.

ولكن الاختبارات الاسقاطية - كما يذكر نوتكات - ليست مصممة لتقيس سمة واحدة وهي لا تقوم بطريقة آلية. فالاختبار نفسه لا يتطلب الصدق. بقدر ما يتطلب تأويله ذلك. وينما نجد مبادئ الصدق الخاصة بالاختبارات المهنية وسلالم الانجاهات الاجتماعية معروفة تمام المعرفة، نجد الصدق في حالة الاختبارات الاسقاطية أقل اتضاحا للفهم، ولاتحظ أهميتها الا بتقدير قليل. فقد يجل المشتفل باختبار تفهم الموضوع T.A.A.T أن الصورة التي رسمها للمفحوص من خلال قصصه، ومن التمامك وأن أجزاها مترابطة (التكامل والتقاء الوقائع) بحيث أنه لا يشمر بحاجة الى لبين الصدق الخارجي. وعلى أى حال فان الكثير من النتائج المستخلصة هي أمور كيفة يعمب اخضاع صدقها لاختبار موضوعي.

ان المشتغل باختيار تفهم الموضوع T.A.T. يبحث أكثر ما يبحث عن الصدق في هذا الانفاق بين ما يكتشفه من جوانب الشخص، والوقائع المعروفة من حياته (مبدأ التقاء الوقائع).

ونظرا لأن احتبار تفهم الموضوع لا يمكن تقويمه بدرجات، على الطويقة التى تتسم فى حالة اختبار للكفاءة المهنية مثلا، فانه فى العادة لا يخضع لهذا الدرب من طرائق تحقيق الصدق التى يألفها النفساني المشتغل بالاختبارات المهنية. فبدلا من الصفة الواحدة (وهى النجاح فى الوظيفة) التى هى موضع التقويم فى الاختبارات المهنية، يجد الفاحص الامقاطى نفسه أمام تقديرات لأنواع كثيرة مختلفة من الصفات التمي لا يمسكن أن تتحــدد مــن الناحية السلوكية (نوتكات، ١٩٦٣ ، ص ص ٢٥٨ - ٢٥٩).

ومن هنا قان الاتجاه السيكومترى حينما يحاول نقل مفاهيمه الى المجال الاسقاطى انما يعزل الاختيار عن أساسه النظرى. ان الصدق هنا هو صدق الاطار النظرى الذي يقوم عليه الاختيار. وللفاهيم النظرية الاسامية التي أدت إلى ظهور هذا الاختيار.

وفي مجال الدراسات الكلينيكية يتكشف لنا صدق اختبار تفهم الموضوع، ومثال ذلك تلك الحالة التي درمها «موراي ومورجان» والتي كشف فيها الاختبار عن جميع الايجاهات الرئيسية التي أمكن كشفها بعد تخليل نفسي دام حمسة شهور. ولقد علق ترمكن على هذه الدراسة بقوله : أنه يمكن توجيه النقد إليها على أساس استخدام منهج لم يبرهن على صدقه بع (ويعني التحليل النفسي لاثبات صدق طريقة أخرى غير صادقة) (تومكنز Inav Tomkins ، ص ١٠). ولكن تومكنز لم يتنبه في تعقيبه هذا الى توافر محكات علمية يستخدمها الحللون النفسيون، وهي تثبت صدق ما يقدومونه من تفسيرات، وعلى الرغم من اعتراض تومكنز على منهج التحليل النفسي كمنهج صادق فانه يشير الى دراسة متعمقة قام بها لأحد المفحوصين، فوجد أن معظم الموضوعات الرئيسية في قصصه على الاختبار بدت كمحوى لأحلامه، ولكن لم تبد كل موضوعات الاختبار في الأحلام كما هو النحال أيضا في دراسة ساراسون -Sara son التي كشفت عن وجود تشابه بين مادة الاختبار والاحلام في ٣٤ حالة. ويخلص تومكنز من هذا كله الى أن الاختبار يلقى مزيدًا من الضوء على ما يعتمل في نفس الانسان من رغبات أ:ثر مما تبدى في الأحلام. (المرجم السابق، ص ١١). ولعل من أهم الدراسات في هذا الجال، مقارنة النتائج التي يزودنا بها الاختبار عن مجموعات ذات فروق معروفة كالفئات المرضية الختلفة، مع التشخيصات التي تم التوصل اليها. ومثال ذلك دراسة هاريسون Harrison (١٩٦٥) التي أوضحت أنه أمكن الوصول الى استدلالات تشخيصية صحيحة في ٢٧٥ من الحالت المرضية في مجموعة عددها • ٤ مريضا مودعين باحدى الستشفيات.

وبوجه عام يمكننا القول بأن الدراسات التي استخدمت الاختبار في التشخيص الفارق Differential diagnosis وكشفت عن فروق في الاستجابات بين فشات مرضية مختلفة يمكن اعتبارها دليلا على صدق الاختبار، فمحك الصدق في مثل هذه الدراسات هو تأييد النظرة، والخبرة الكلينيكية لها. ومن هنا يتضح لنا مدى التناقض الذي يقع فيه وبللاك عندما يقرر بأن مشاكل صدق اختبار تفهم الجوضوع T.A.T. ينبغي معالجتها وحسما في ميدان التجريب .... إذ أن المرقف الكلينيكي لا يختص باختبار صدق الأداق، وأن عالم النفس ينبغي أن يضع بين يدبه أكبر قدر من المعلمات عن المريض بما في ذلك تاريخ حياته، فان قصص الاختبار تعتبر مكملة لتلك المعلومات (بللاك عامد على ١٩٥٤).

لقد فات بللاك أن الصدق فى الاختبارات الاسقاطية ليس صدق الأداة، بل هو صدق التفسر، ومن ثم فانه يصبح من واجب عالم النفس وقد توافرت له المعلومات الكافية أن يلجأ إلى معايير المنهج الكلينيكي من تكامل والتقاء للوقائع ووفرة وخصوبة وغيرها لبحقق صدق تفسيره، فذلك هو المبرر لاستعانة عالم النفس بهذه المعلمات.

ان بللاك يقع في تناقض واضح عندما يوصى بتوافر المعلومات عن تاريخ الحياة وغيرها لتكون في متناول مفسر الاعتبار، في الوقت الذى ينظر فيه الى الاختبار على أنه أداة يتم حسم مشكلات صدقها في ميان التجرب. ولم يدر بخلد بللاك انما يرد على نفسه عندما يقول وأنه بالنبية للبعض فان المشاكل الرئيسية لم تتبد في الاختبار، وقد يرجع ذلك الى ميكانيزم التجنب Avoidance الذى يموق بوجه خاص الحصول على البيانات الاسقاطية ، بحيث اذا ما تبين من سجل الاختبار أن المفحوص يستخدم التجنب كحيلة دفاعية رئيسية، فان هذه الواقعة في حد ذاتها تدعونا الى الربية في أنه يمكن هنالك الكثير مما لم يتبد في القصص، (المرجع السابق).

ولم يوضع لنا بللاك كيف يمكن لعالم النفس التجريبي والذي يتعين عليه أن يجسم قضية صدق الاختبار وبعالجها أن تجنب ميكانيزم والتجب، الذي يمكن أن يعوق كل محاولة للتفسير لا تستند الى المنهج الكلينيكي بمعايره.

العساير: Norms

ليس لدرجة فرد ما في اختبار من اختبارات القدرات مثلا من دلالة في حد ذاتها، وانما تتحدد دلالتها بالرجوع الى معايير الاختبار، «حيث نحدد مكان هذه الدرجة بالنسبة الى المتوسطة . أما فى الاختبارات الاسقاطية فان الاستجابة لا تستمد دلالتها من شيوعها بين أفراد المجموعة، وإنما تستمد دلالتها من الاطار النظرى الذى ينتمى اليه الاختبار.

ومن هنا فان خطورة نقل هذا المقهوم من الجال السيكومترى الى الجال الاسقاطى انما تكمن في عدم فهم الاطار النظرى لعملية الاسقاط بحيث يؤدى ذلك الى قصر الاهتمام على الاستجابات الشائعة المتكررة، ومعالجتها احصاليا، على حساب المعنى والدلالة النفسية للاستجابة.

وترى وانستازى أن الاساليب الاسقاطية تتسم بالنقص افا ما قومت على أساس من والمصايره المتطلبة في الاختبار، وأنه بعد ثلاثة عقود زاخرة بالتتاتيج السلبية المتعلقة بهذه الاساليب، فان مكانتها ظلت دون تغيير، مما حدا بأحد الدارسين لتراث الموضوع الى القول بأنه ماؤال في هذا الميدان وكنيكيون متحمسون، واخصائيون مرتابونه وهي ترى أن هذه المسألة تتضيح افا ما سلمنا بأن هذه الأساليب لا تعد بهشابة اختبارات، ثم الموضوع كأسلوبين اسقاطين الى أدانين سيكومترين، وذلك بما قدمه زايين وابرون الموضوع كأسلوبين اسقاطين الى أدانين سيكومترين، وذلك بما قدمه زايين وابرون مركزمر Zubin & Eron and Schumer من مقايس كمية للتقدير (انستازى المناسب القيام بمحاولات لتقريم هذه الأساليب في صوء اجراءات القياس النفسي المناسب القيام بمحاولات لتقريم هذه الأساليب في صوء اجراءات القياس النفسي الكانيكية من نعبرة. ومن ثم فانه، ليس من الممكن تقديرها مستقلة عمن يستخدمها. الكانيكية الكيفية، بأكثر من تقديرها كميا كأدوات للقياس النفسي . واكثر من هذا فانها تسلم بأ ما للأباليب الاسقاطية من قيمة، انما يكمن في نفسيرها (المرجع السابق).

وهذا التناقض الذي وقعت فيه انستازى قد يجد ما يفسره في انها حاولت ان تأخذ موقف وسطا ، ما بين اقتناعها واصرارها على نمط مسبق من الدقة العملية هو الانموذج الفيزيائي الرياضي من ناحية، وبين اقتناعها من ناحية اخرى بالأساليب الكلينيكية. أن تطبيق المنهج السيكومترى على الأساليب الاسقاطية، قد يتأدى بنا الى علم دقيق، ولكنه بالتأكيد علما بالموضوع، موضوع علم النفس، فنحن اذ نفعل ذلك انما نفقد الظاهرة الانسانية، موضوع الدراسة من أجل الوصول الى نمط مسبق من الدقة العلمية.

وليس معنى هذا أننا ترفض مفهوم «المدايرة» ولكننا فقط نرى أن هذا المفهوم ينبغى تعديله لينتاسب مع طبيعة الاختبارات الاسقاطية واطارها النظرى. فالاختبارات الاسقاطية، اختبارات كلينيكية، ومن ثم فالمداير التى تلاكمها هى معاير المنهج الكلينيكي. ومعاير هذا المنهج تصل بنا أيضا الى الدقة العلمية، ولكن مشكلته ان دقته هذه ليست تلك الدقة المسبقة، دقة الانموذج الفيزيائي الرياضي، التى ألفها بعض علماء القياس النفسى ولم يألفوا غيرها.

ولقد وضع وروززفيج، نوعين من المعايير لاختبار تفهم الموضوع في محاولة منه Apperceptive norms وهي لبناء معايير سيكومترية للاختبار : الأولى معايير تفهمية Stimuli oriented وهي موجهة بالثيرات الموجودة باللوحة Stimuli oriented والثانية معايير للموضوع Thematic norms وهي موجهة بديناميات شخصية المفحوص المتعارض المناس أن المفحوص مقيد داخليا نسبيا، ومتحر داخليا نسبيا.

وأوضع الروزنزفيجه أنه من الخطأ أن نتصور ان الاستجابة الشائمة لقرد ما على المتبار تفهم المرضوع، تكافئ إلى حد ما الاستجابة الصحيحة على اختبار سيكومترى كما أوضع أن المعاير لا تسهم بدور في معرفة ما هو شائع في استجابة فرد ما قدر اسهامها في معرفة ما هو متميز ومنفرد في سلوكه كفرد، ومن هنا تساعدنا المعايير في فهم الفيس الله أي أقرانه.

ولكن وروزنويج تنبه الى نقطة وصفها بأنها بالفة الأهمية حين اضاف ققد يتفقى مفحوص فى استجابته على بطاقة مع ما هو شائع بالنشبة لهله البطاقة، فهل يعنى هذا بالضرورة أنه فى مستوى التخيل على الأقل يشارك الأغلية فى تفهمهما لهذه البطاقة؟ الاجابة تتوقف على ما إذا كان هذا الاتفاق اتفاقا عارضاً أم اساميا. ولا نستطيع التفرقة بن هذا وذاك الا بنظرة شاملة لاستجاباته تلك فى ضوء بقية استجاباته فقد تقودنا بقية استجاباته الى أن مثل هذا الاتفاق، اتفاق عارض لا يحمل فى ضوء هذه النظرة الكلية

نفس المعنى . (روزنزفيج Resenzweig ، ١٩٤٩ ، ص ٧٥٠ - ٤٨٢). يمود روزنوفيج بمبارته هذه الى معابير المنهج الكلينيكي ليستمد دلالة الاستجابات من الوحدة الكلية لقصص المفحوص، ليس من الاستجابات الشائعة على بطاقة من البطاقات.

ثم جاءت نتائج دراسته الثانية والتي اشترك معه فيها فلمنج لتضع تساؤلا أمام فكرة بناء معايير بهلنا المسنى لاختبار تفهم الموضوع. فلقد أوضح الباحثان أن البطاقة البيضاء رقم ١٦ لا تصلح لبناء معايير وأكتفيا باستخدامها في دراسة الزمن الكلى للرجع ومجموع الكلمات مع بقية البطاقات (زوزنوفيج 1919، 1949، من ٤٨٣).

ومعنى هذا أن الأداة الاسقاطية كلما ابتعلت عن التحدد والوضوح أى كلما التربت من دورها كأداة اسقاطية،. فانها تصبح غير صالح لبناء معايير بالمعنى السيكومترى ومن هنا فان أى محاولة لبناء معايير بهذا المعنى. انما تكون على حساب الاختبار كأداة أسقاطية، بالاقتراب به ما أمكن من التحدد، بحيث يمكن حصر الاستجابات الشائدة ومعالجها احصائها.

وقد يكون أكثر أهمية من ذلك أن أى فرد، هو من ناحية ككل الناس (من حيث هو كان بشرى) ومن ناحية اخرى كبعض الناس (اللين بشتركون معه في ثقافته وبيعته وما ألى ذلك) ومن ناحية ثافة ليس كأحد من الناس. ومن هنا فالاحتبار السيكومترى انما يكشف عن الجانبين الأول والثاني، والاحتبار الاسقاطى بقدر ما يكون واضحا وحددا، وبقدر ما يمس المفحوص، أى بقدر ما يقترب من الاختبار السيكومترى – فهو يكثف عن الجانبين الأول والثاني. وكلما ازداد غموضا وعدم تخدد، وإنتمانا عن المفحوص، بيسر عملية الاسقاط، واح يكثف عن الجانب الثالث، والذي يمثل الفردية الفريدة للكائن البشرى وهو ما تهذف اليه حقا وفعلا الدراسة الكانيكية.

ومن ثم فاللوحة البيضاء لا تصلح لاقامة معايير بالمنى السيكومترى لأنها لا تكشف عن ما يشترك فيمه الفرد مع كل الناس أو بعض الناس، بل هي تكشف عن ما لا يشترك فيه الفرد مع الآخرين، أي ما يميزه وحده وهو ما يهم الكلينيكي.

وعلى ذلك فان اختبار مثل والرورشاخ، كان من اليسير أن يقوم على معايير تعتمد

على الشائع والمألوف. بل هو كأعتبار امبيريقى يعتمد أساسا على ذلك، ويهدف الى الوصول الى نوع من القوانين تشبه قوانين التواتر ولا تسمح بالفهم. فمندما تتميز استجابات الغرد بسمات محددة وعلامات عميزة يتم تشخيصه على أنه هيستيرى أو عصلي قهرى أو ما الى ذلك. دون محاولة ما يكمن وراء ذلك، أى دون محاولة لتناول الشق الثاني من التشخيص وهو الأكثر أهمية ونمنى المواتمة Accomodation ومن هنا فان محاولة اقامة معايير تقوم على الاستجابة الشائمة، انما يكون على حساب عملية الاستعارة دائمية ومحاولة حصر الاستجابات في أضيق نطاق ممكن بحيث يمكن محالية احصائيا.

كما أن محاولة تعديل لوحات الاختيار باحلال مناظر من البيئة الحلية بدلا من الموحات الأوربية كتلك الحاولة التي قام بها المركز القومي لبحوث الاجتماعية والجنائية اللوحات الأوربية كتلك المحتار اكثر مساما (١٩٧٤) - لا تجمل الاختيار اكثر مساما بالمفحوص مما يفيد عملية الاسقاط، فتأتي الاستجابات لتكثف عن ما يشترك فيه المفحوص مع كل الناس، وما يشتوك فيه مع بعض الناس، وثقف عملية الاسقاط عند هذا الحد فلا تتخطاها لما هو أهم، بل لما هو صميمي، لا تتخطاها الى مالا يشترك فيه المفحوص مع أحد من الناس لتكشف عن فرديته الفريدة، والتي هي هدف أي دراسة كلينيكية.

كذلك فان ما ينبغى ال نتبه اليه هنا ان الاخبارات السيكومترية التقليدية انما تقوم على منطق الشعور. منبقل العمليات الثانوية، في حين أن الأساليب الاسقاطية انما تقوم على منطق العمليات الأولية والثانوية معا، ومن ثم فاننا اذا ما أردنا أن نقوم الأساليب الاسقاطية كاختبارات سيكولوجية، فانه ينبغى أن نستمد معايير هذا التقويم من هذا المنطق الجديد أساسا، لا أن نلجأ إلى معاير مستمدة من منطق الشعور وحده.

٢- استخدام اختبار تفهم الموضوع فى التشخيص :
 أولا : الأهمية النشخصية للاختيار :

على الرغم من أن موراى Murray نفسه لا يلح بشكل خاص في كتابه الاساسي «استقصاءات في الشخصية Explorations in personality على الاستخدام التشخيصي لاختباره، فان بعض الباحثين يؤكلون على أهمية استخلام الاختبار، وخاصة في مجال التشخيص الفارق.

فلقد ذكر هولت Holt ان اختبار تفهم الموضوع TAT أداة متعددة الإبعاد تستخرج من المفحوص كثيرا من الحقائق المتعلة به، وقد أصبح الاختبار، على الرغم عما يجد الباحث من صعوبة في اجرائه وتفسيره، ثاني الاختبارات النفسية - بعد الرورشاخ - في كثرة استخدامه في العيادات النفسية ، (هولت ١٩٥٧ Holt ، ص

كما ذكر الارابابورت، أن العلماء يوصون باستخدام اختبار تفهم الموضوع من أجل الحصول على التاريخ «السيكياتري» ومن أجل تحديد نوع العلاج الذي يصلح للحالة، والمدة التي يحتمل أن يستخرقها، وفي تقدير ما يترتب على العلاج من عمس، (رابابورت Rapaport ، 1927 ، ص٠٠٠).

أما وشيرن ه فيرى ان اختيار تفهم الموضوع يعد اختيارات منهجيا تطبيقيا في دراسة اشخصية، فهو ليس فقط معينا علميا قيما، يلقى الضوء على جنبات عديدة منها، ولكنه أكثر من ذلك يعد أداة تشخيصية في مجال التطبيق السيكولوجي ومجال الطب النفسي (شيرك 1900، عن 110).

أما السيموندر؟ فقد ذكر في حديثه عن هذا الاختيار أنه احين نشر موراى اختياره هذا ادركت على القور أنه أداة يمكن أن تساهم في دراسة الشخصية تكون أكثر عمقا من أى دراسة تستخدم فيها الاختيارات الأخرى المعرفة ... كما أدركت أيضا أنه أداة قيمة في التشخيص لما يتيحه من معرفة بديناميات الفرد سيموندز 1981 Symonds من ٧٠.

ولقد ذكر ماسرمان وبالكن أن الاختبار، «بلقي الضوء على طبيعة «الطرح» Transference لدى الفحوص. اذ أن القصص قد توضع اتجاهات المريض نحو المالج، (ماسرمان وبالكن ا ۱۹۳۸ Masserman & B alken)، ص ۸۲).

وفى مجال التشخيص الفارق Differential Diagnosis ظهرت مجموعة كبيرة من البحوث. استخدمت اختبار تفهم الموضوع فى التمييز بين فئات كلينيكية مختلفة فلقد استخدم «كوتاش» ١٥ صورة من اختبار تفهم الموضوع T.A.T. (هى العشرة الأولى وخمسا انتقاها من العشرة الثانية) على ١٠ مفحوصا ممن يتصفون بالشخصية السيكوبانية والضعف العقلي في نفس الوقت، وانتهى الى النتائج التالية :

أن اختبار تفهم الموضوع من أنسب الأدوات - أن لم يكن أنسبها على
 الاطلاق - لدراسة مثل هذه الموضوعات.

 ٢ - أن ضعاف العقول يعانون من الصراعات النفسية الداخلية، وذلك على العكس ما قد يظن البعض.

 " كل صورة من صور الاختبار قدرتها على استثارة نفس الاستجابات من المموض.

أن أكثر الاستجابات أو المحاور التفصيلية التي وردت في قصص مفحوصية هي
 كما يلي مرتبة تنازليا من حيث كثرة التواتر.

الفلق من الانفصال عن الأسرة - الوصف - الطروح الى المستقبل - الصراح الماخلي - مشاعر الاثم - الموت - الاكتثاب - العدوان - الشبقية - الانتحار.

٥ – بلغ عدد الاستجابات التي لم تكن تعدو وصف الصورة دون الاشارة الى أى نوع من أنواع الصراع الناخلي ١٨٧ استجابة ، ويتخذ كوتاش من هذا دليلا على قيمة الاختيار. بعد أن تبين أن هذه الاستجابات لم تقتصر على صورة واحدة أو عدد محدود من الصور، وأن المفحوصين كانوا يستجيبون بمجرد الوصف لثلاث عشر صورة من بين الخمسة عشر التي استخدامها. ومعنى هذا أن الذي يملى على المفحوص أن يستجيب للصورة استجابة وصفية لا يمكن أن يكون ما تمتاز به هذه الصورة من خصائص موضوعية والا لاستجاب لها جميع المفحوصين بمجرد الوصف للوضوعي، وانما الذي يحدد ذلك هو ما يتم من تفاعل بين المفحوصين ومجرد الوصف للوضوعي، وانما الذي يحدد ذلك هو ما يتم من تفاعل بين المفحوصين ومصورة.

 أمكن ترتيب الصور التي استخدمها كوناش من حيث قدوتها على استثارة الاستجابات في نفس المفحوصين على النحر التالى :

۶ - ۱۰ - ۲ - ۸ - ۳ - ۱۱ - ۱۵ - ۱۵ - ۱۵ - ۱۵ موتاش ۱۹۶۳ Kutash ، ص

ومن الواضح أن كموتاش قمد اهتم بالدرجة الأولى بالمحتوى الظاهر للاختمار وتكرار الاستجابات، وكان يهدف الى التوصل الى علامات مميزة لهذه الفشة من المرضى، ولم يكن يسمى الى التشخيص بمعناه العلمى. ولقد جمع «النازى» و «برادفورد» و «بجيسى» (١٩٥٩) Lindzey & Bradforde and Tejjessy) في شكل قاموم استناجات الكلينيكيين اللين قاموا بدراسة العلامات المميزة لقصيص اختبار تفهم الموضوع، الخاصة بمجموعات مختلفة من المرضى. وبرى «هاريسون» أن هذه الاستناجات تمثل آراء غير ملزمة، ومن المختمل أن تكون متأثرة بتحريفات ادراكية، وبأخطاء في اختبار البينة، فهي لا ينفي اعتبارها أكثر من كونها مجرد مصدر قيم للفروض، وذلك للتثبيت منها بجرييا. وأضاف «هاريسون» أن هذه الاستناجات عندما كانت تتعرض بين الحين والحين لعملية الاختبار Testing فان هذه الافتراضات كانت تتعرض بين الحين والحين لعملية الاختبار Testing فان هذه الافتراضات كانت غالبا لا تتحقق» (هاريسون Alarison).

أما كارليل (١٩٥٧) Carlile) فقد قام بتحليل الحاجات - الضغوط في قصص المراهقات السويات والمراهقات العصابيات. ووجد اختلافات طفيفة بينهما.

ولمة أبحاث أخرى قد أوضحت الاختلافات بين استجابات الاسوباء واستجابات المسوباء واستجابات مختلفة منه المصابيين والذهائيين على لوحات الاختبار مثل دراسة دانا (١٩٥١) Singer (دراسة وينتورث (١٩٥١) Wontworth (دراسة وينتورث لاستجر الصرع نظهر في قصصهم سمات عيزة بارزة، كما استطاع لندزى واخول القريم (١٩٥٨) من خلال التقييم الشامل لقصص الاختبار أن يميز بين ذوى الجسية المثلية وبين ذوى الجنسية المثلية وبين ذوى الجنسية المثلية وبين ذوى الجنسية المثلية وبين دوى المثلية وبين دوى الجنسية المثلية وبين دوى المثلية وبين دوى الجنسية وبين دوى دوى الجنسية وبين دوى المثلية وبين دوى المثلية وبين دوى الجنسية وبين دوى المثلية وبين دوى دوى المثلية وبين دوى المثلية وبين دوى دوى دوى المثلية وبين دوى دوى دوى دوى دوى دوى

كما قام دافيسون Davison) باستخدام الاختبار في مقارنة ١٠ من المرضى بالمستشفيات الذين يمثلون مجموعات عصابية مختلفة. وتوصل من خلال مقارنة قمص المفحوصين الى أن مرضى الاكتئاب يسردون قصصا تشتمل على نزعات عدرانية وعلى علاقات شخصية تتسم بتناقض المشاعر، أكثر من بقية المجموعات الأخرى من المرضى، وأن مرضى والهيبفرينا Hebephrenia يعلون أكثر من غيرهم قصصا ذات نهايات غير محددة، وتشتمل على علاقات شخصية قلبلة نسيا.

وقام سيلفر Silver (١٩٦٢) بمقارنة قصص اختبار تفهم الموضوع لمجموعات من

العصابيين، ومجموعات ضابطة من الاسوياء. وقد أعطى العصابيون قصصا قصيرة، ومليئة بموضوعات جنسية صريحة، وخالية من الطموح والانجاز ومشاعر الذنب.

ومن الواضع أن هذه الدراسات على تعددها لم تخرج عن كونها دراسات مقارنة تسعى الى التمييز بين فئة واخرى من العصايين أو الذهانيين أو تهدف إلى استخراج علامات ميزة لاستجابات كل فئة من هذه الفئات. وصولا الى معاير ثابتة يتم الرجوع اليهاء فهى بذلك تقحم على الاختيار مفاهيم القياس النفسى (السيكومترى).

ولم تكن الدراسات المربية التى استخدمت هذا الاختبار مختلفة فى ذلك عن الدراسات الاجنبية، باستثناء دراسة فرج أحمد فرج (١٩٦٥) غير أنها اقتصرت كلها الدراسات الاجنبية بياستثناء دراسة فرج أحمد فرج (١٩٥٥) الجلبيق على التمبيز بين الجانحين وغير الجانحين فقد قام حمزة (١٩٥٣) بتعلبيق يطاقات الاختبار على ثمانين حلانا جانحاء الراحت أعمارهم من ٨ إلى ١٢ سنة وكللك على مجموعة ضابطة من الأسوياء تتكون من ثمانين ولذا اختيروا من بين المتوى، على الأندية والساحات الشعبية. ومن يتمون الى عاتلات من نفس المستوى، وقد قام الباحث بتحليل القصص وتصنيف نتائج التحليل الى كتين رئيسيتين : المقوى الصادرة من يطل القصة، والقوى الصادرة من البيئة أو كما يسميها موراى Murray

وقد اشتملت القائة الأولى على عشر متغيرات مثل: الانجاز والعدوان والسيطرة .... الخ. واشتملت الفائة الثانية على ثمانية متغيرات العدوان والسيطرة ... الخ. وقد عرف الباحث هذه المتغيرات.

# ۳- اختبار بقع الحبر (هرمان رورشاخ) Rorschach, H., (ورشاخ) وصف الختبار:

يتألف الاختصار من عشر صور تتكون كل صورة منها من أشكال متماثلة (Symmetrical) على نحو ما يحلث حين نلقى بنقطة حير كبيرة على ورقة بيضاء ثم نطبق الورقة ونضغط عليها قليلا فتخرج أشكال مختلفة متماثلة مع ذلك. وعلى الرغم من أن بطاقات رورشاخ قد تكونت بصورة عارضة ، الا أن الصور العمر التي تكون منها الاختبار قد اختيرت من بين عدد كبير جدا من الصور. وقد استيقى رررشاخ هده الصور المشر، الأنها تثير أكبر قدر محكن من الاستجابات المختلفة لدى الاشخاص المختلفة بين بقاده رغبة الاشخاص المختلفة من يكفل بالمنصوص تحدده رغبة رورشاخ في ادخال نظام نفسى يكفل بقاء استارة المفحوص على أعلى مستوى محكن، ان حصمة صور منها تتكون من درجات مختلفة من الطلال وصورتين أخريين من الرؤين الأسود والأحمر، أما الثلاثة الباقية فتكون من ألوان حصدة غير الأسود.

ولسمهولة استخدام الاختيار وضعت الصور على بطاقات مسحدودة الابمساد ٧ × ٩ بوصة.

# اجــــراء الاختيار :

وظروف اجراء هذا الاختيار لا تختلف كثيرا عن ظروف اجراء الاختيارات الأخرى من حيث ضرورة اجراء الاختيار في غرفة خاصة حتى لا يتحرج المفحوص من وجود شخص نالت ومن حيث أن المفحوص يجب أن يكون مسترحيا في جلسته، ومن حيث الملاقة بين القاحص والمفحوص.

أما من حيث جلسة المفحوص، فان رورشاخ وبيك يذهبان الى أن يجلس الفاحص خلف المفحوص وبذلك يمكنه أن يرى البطاقات بالنظر من فوق كتف المفحوص، على حين يذهب رابابورت وجيل وشافر الى أن يجلس الفاحص وجها لوجه أمام المفحوص، حتى يتمكن من أن يتابع ما يطرأ على المفحوص من تغيرات وانفعالات تدخل فى صميم العمل. وعلى كل حال يجب أن يترك الأمر للفاحص بختار الجلسة التى تريحه وتسهل عليه عملية الاجراء على نحو ما ذهب بوشتر وبتروفسكى. وهناك بعض الاعتبارات التي يجب مراعاتها عند الاجراء. من ذلك مثلا ألا يمسك المفحوص بالبطاقة على طول الدراع أو يضمها على بعد لأن مثل هذه النظرة قد تكسب المبطاقة مظاهر وأشكال تختلف الى حد ما عن الوضع الطبيعي. ويجب أن يمسك المفحوص البطاقة ويترك له تقدير المسافة بين عينيه والبطاقة على نحو ما هو حادث مثلا في عملية القراءة والكتابة.

وطبيعنى أننا نحصل على أفضل التناتج اذا طبق الاختبار في ضوء النهار لأن الضوء الصناعى قد يغير من تأثير الألوان والظلال .. ومع ذلك يمكن اجراء الاختبار في مثل المانوء الصناعى اذا كانت البطاقات تتسخ من كثيرة الاستعمال، فقد اقترح البعض، حفاظا لها من الانساخ، ان تغلف بورق السلوفان الخفيف. إلا أننا لا نتصح بمثل هذا الاجراء نظرا لما قد تعكسه من أضواء يكون لها أثر واضح في الاستجابة.

ويسلاً الاختبار عادة بتوضيح الطريقة التى عملت بها البطاقات، وكأن نقول للمفحوص - كما أشار إلى ذلك كلويفر - قائت تعرف لما نرمى نقطة حبر كبيرة على ورقة بيضاء ونطبقها ثم نضغط عليها قليلا وبعد كما نفردها، نلقى صور وأشكال مختلفة. والبطاقات العشر المضروعة أمامك عملت بنفس الطريقة وسأعرضها عليك واحدة بعد الأخرى، ثم نمسك بالبطاقة الأولى ونلقى عليه التعليمات الآتية وانظر في البطاقة وقل لي أيه اللي انت شايفه فيها أو أية اللي يتتصور لك فيها. يص في البطاقة زى ما أنت عارز لكن كل اللي تشوف.

ثم نعطى البطاقة الأولى الى المفحوص في وضمها الطبيعي. ويجب أن نعطيه كل فرصة ممكنة للاستجابة فلا يكون هناك ضفط أو اجبار. ويجب أن يكون دور المختبر دورا ثانويا لا يتدخل في الأمور، وإن كان في الوقت نفسه يقوم بدور هام اذ يسجل كل ما

<sup>(</sup>١) كانت هرتز تجرى بطاقة تمرين تتجربة أمام المقصوصين قبل اجراء الاختيار، وكان شنيد ينصح بوضع البطاقات الاولى أمام المقصوص دون تفسير أو تقديم قائلا : «سوف أضع مجموعة من البطاقات والصور، زئ بعض بعن لها. وبعد أن يترك للمفحوص فترة بسيطة من الرمن ليكيف نفسه مع الموقف يرجه اليه التصديم المحافظة المنافقة المنافقة المنافقة المنافقة المنافقة المنافقة المنافقة المنافقة على المطاقات التي لا تنخرج عسا يلعب اليه وروشاخ «مانا يمكن أن تكون» إلا أن هذه المغانقات جميمها تهدم كما يذهب الى ذلك كلويقر التنابع الهام جدا والذي نلمسه في البطاقات الشعر.

يقــوله المفحــوس، ويحــاول الوصــول الى تقرير واف قــدر الامكان بما فى ذلك المواقف. التى يتــوقف فيـهـا المفحــوس وســرعة استجاباته والتنمير فى النخم الذى يطرأ على صــوته و-حركاته ولفتاته، أى يدون كـل ما يلاحظ من تغير على المفحــوس.

ومن الملاحظ أن بعض المفحوسين، حين يأخذ البطاقة يبدأ في الاستجابة وينساب في تناعيه لدرجة يصعب معها على الفاحص تسجيل كل ما يقوله. ومع ذلك فان معظم المفحوصين يبدأون الاختبار عادة بتوجيه بعض الاستفسارات التي قد يكون لبعضها أهمية كبيرة في سير الاختبار بعد ذلك، كأن يتساءل مثل همل أبس للصورة كلها أو بعض أجزائها، ولكت الاجابة في مثل هذه الحالة وبص زى ما أنت عاوز لكن قل لنا كل اللي أنت تشوفه.

والصعوبة الكبرى في بعض الأحيان هي أن تجمل المفحوص يبدأ في تداعبه فمعظم نواحي التوتر والتردد التي نشاهدها في بناية الاجراء تتصل لا بانتاج المدركات في المدهن - الذي يتم عادة بطريقة تلقائية - بل بنقل هذه المدركات الى الفاحص. وهذا الاختبار - كأى موقف اخر من مواقف الحياة - يتوقف على الملاقة بين الفاحص والمفحوص. وعلى العموم فان بعض الأخاص يتعاون بسهولة مع الفاحص على اجراء الاختبار، على حين أن البعض الآخر لا يميل إلى التماون خوفا من أن تستفل تناثيج هذا الاختبار في غير صالحه كأن تتخذ أساسا لتقرير يكتب الى المحكمة أو عن وظيفة يتمام البها عا يعف القيمة التشخيصية للاختبار. ويتعلب الأمر مهارة من الفاحص يتقدم البها عا يعف القيمة التشخيصية للاختبار. ويتعلب الأمر مهارة من الفاحص في المناحص تقلل من هذه الانجاهات الدفاعية بينه وبين المفحوص للدفاع عن نفسه. يضاف إلى ذلك أن رغبة المفحوص في الاستمتاع بغياله وبالصور التي يعطيها للفاحس تدفعه الى الاستجابة والى التعاون في معظم الأحيان.

وقد يصر بعض الأشخاص على معرفة نوع الاختيار، والتتاتج التي يمكن أن نستخلصها منه، والنواحى التي يكشف عنها. ويكفى في مثل هذه الأحوال أن يقال لهم - كما يذهب الى ذلك رورشاخ - بأنه اختيار في التخيل. ولكن قد يصر البعض على معرفة المزيد من التفصيلات. وفي مثل هذه الأحوال نطلب منه أن ينتظر حتى نهاية الاختيار، وبأننا نرحب بتقديم بعض المعلومات التي يهدها عند نهاية الاختيار، وقد ينسى البعض عند نهاية الاختبار هذا الوعد الذى قطعه الفاحص على نفسه. وفى مثل هذه الأحوال يجب ألا يذكره الفاحص به. أما إذا أصر فى النهاية فمن الممكن أن نعطيه معلومات ونتائج عامة، وأن نعرفه أن التتائج الدقيقة لا بمكن الكشف عنها الا بعد عملية التحليل الدقيق للاختبار، وأن هذه العملية تتطلب عدة ساعات. ويجب أن نراعى أن تتفق المعلومات والنتائج العامة التى نقدمها للمفحوص ومستوى قدرته العقلية وفقاته.

وقد يعيد المفحوص البطاقة بعد استجابة واحدة. وفي مثل هذه الاحول يجب على الفاحص ألا يتسرع بأخذ البطاقة واعطاته التي تليها، بل يشجمه على القيام بتناعيات أخرى كأن يقول له وأن هناك أشخاصا كثيرين يرون أ شياء أكثر من هذه بكثيره أو ويمس كسمان» أو وأدى نفسك فرصبة أنحرى». أما تقديم الاجابات التي توحى باستجابات معينة في البطاقة فهذا غير مسموح به. ويذهب بيك الى أن تشجيع الفاحص يجب أن يقل تدريجيا وأن يقطع نهائيا بعد البطاقة الخامسة.. أما بعد ذلك أي نابعاء ذلك

والحالات التي يحدث فيها رفض الاستجابة كلية للاختبار حالات نادرة جدا، وتبدو قاصر على صغار الأطفال وحالات البارادويا الشديدة عند الكبار.

وقد يصر بعض المفحوصين – بعد الابتداء في حملية التداعي – على معرفة ما اذا كانت الاستجابات صحيحة أم خاطئة. وفي مثل هذه الأحوال، يمكن القول بأن دليس هناك اجابات صحيحة وأخرى خاطئة، لأن المسألة مسألة تخيل وأن كل فرد يرى الأشكال كما تتراءي له؛

الرّومن : يلزم استخدام ساعة Stopwatch لحساب الزمن. ويلزم عند بدأ كل بطاقة السياحيل زمن الرجع أعنى الزمن المنقضى من وقت تسلم المفحوص البطاقة الى اعطاء الاستجابة الأولى التي تقبل التقدير أى الاستجابة ذات المحتوى. كما يلزم أيضا تسجيل الزمن الكلى الذى استفرقته الاستجابات في كل بطاقة. ويمكن أيضا حساب الزمن الكلى الذى استفرقه المفحوص فى النداعى للاختبار كله.

وقد تخدث وقفات طويلة بين الاستجابات، وهذه يمكن الاشارة اليها باشارات مثل + + + + تشير كل منها إلى وقفة قدرها حوالي عشر ثواني. أما أن طالب الوقفات بشكل ملحوظ فمن الممكن أن يسأل الفاحص المفحوص «هل هناك حاجات أخرى وفإن أجاب بالنفى وأنه ليس هناك استجابات جديدة ففى هذه الحالة نطلب منه أن يضع البطاقة أمامه مقلوبة على المنضدة لنعرف أنه انتهى من الاستجابات، ثم نقلم له البطاقة التى تليها. ويجلر بنا أن نشير إلى أن ترتيب بطائات رورشاخ يجب أن نلتزم به فى جميع الأحوال، وألا نقدم بطاقة على أخرى مهما كانت الأحوال.

تدوير البطاقة: لم يذكر رورشاخ شيئا عن تدوير البطاقة في تعليماته. والملاحظة الرحظة ويدت عنده هي وقد يدير الفحوص البطاقات كما يشاء وتفضل الأغلبية من أمثال كلوبفر وبيك وبوشر عدم ذكر شئ يتصل بتدوير البطاقات الى المفحوص، أما يتروفسكي فبيرى أن من المحكمة والفطنة أن نضيف الى التعليمات عبارة وان من الممكرن أن ندير البطاقة في أى انجماد الماه، وذلك من أجل استبعاد الجمود. ويقول بتروفسكي لقد كان لهذه المبارة أثر طيب في كثير من المفحوصين.

تسجيل الاستجابات: وعند التسجيل يحسن أن تجمل الورقة التي تسجل عليها الاستجابات اققية وأن نقسمها التي ثلاثة أعمدة كبيرة، تترك الممود الأول منها لتقدير الاستجابات وتصحيمها ونسجل في العمود الثاني الاستجابات التي نحصل عليها من المحوص. أما الممود الثالث فتترك للقيام بعملة التحقيق التي تجريها عادة بعد عملية التلاعي والمحصول على الاستجابات. وعلى الختبر أن يسجل حرفيا كل ما يقوله المنطقة وحركاته وملاحظاته وأحاديثه وتعبيرات وجهه وتغيرات نغمة صوته ال أخير كل هذه الدلائل التي تفيد أحيانا كثيرة في توضيح الاختبار. وقد يتطلب الأمر وضمتها لوسلي أوسترى وهي ٨ وتشير الى الوضع الطبيمي للبطاقة، ٧ وتشير الى الوضع الطبيمي للبطاقة ما و ممكوس و ‹ › وتشير الى الوضع الطبيمي للبطاقة ما وممكوس و ‹ › وتشير الى الوضع الطبيمي للبطاقة ما وممكوس و ‹ › وتشير الى الوضع الطبيمي للبطاقة وهذه يمكن وضع البطاقة عدوم متنايعة وهذه يمكن وقت الاستجابة وقد يدير بعض المفحوصين الباطعة عدة مرات متنايعة وهذه يمكن الاطراة اليها يوسم دواتر متناطة.

وبمد أن ينتهى المفحوص من البطاقة يضمها مقلوبة على المنضدة ويعطى البطاقة التي تليها الى أن ينتهي من رؤية البطاقات العشر.

ويستغرق اجراء الاختبار كاملا حوالي ٩٠ دقيقة. أما مع الأطفال ومعظم حالات المرض العقلي فقد يستغرق وقتا أقل، نظرا لقلة عدد الاستجابات التي يعطيها المفحوص.

### الهوامش والمراجع

- ١ السيد خيرى (١٩٧٠) الاحصاء في البحوث الفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة،
   دار النهضة الدرية.
- ٢- أوتوفينخل، مترجم صلاح مخيمر (١٩٦٩) نظرية التحليل النفسي في العصاب (ثلاثة
   أحزاء) القاهرة، الأنجاء المعربة.
- "وزنك هـ (ترجـمـة) قـدرى حـفنى ورؤف نظمى (١٩٦٩) الحقيقة والوهم في علم
   النفس، القاهرة، دار المارف.
  - ٤- سيد غنيم وهدى برادة (١٩٦٤)، الاختبارات الاسقاطية، القاهرة، دار النهضة العربية.
- مدد غيم (١٩٦٥)، ميكولوجية الشخصية، محدداتها قياسها نظرياتها.
   القامرة، دار النهضة العربية.
- ٦- صلاح منيمر (١٩٦١) نظوية الجشطالت وعلم النقس الاجتماعي، القاهرة، الإنجلو
   اللمرية.
  - ٧- صلاح مخيمر (١٩٦٨) لعو نظرية ثوريه في التربية، القاهرة، الانجار المسرى.
  - ٨-\_\_\_\_\_ (١٩٧٥) المدخل إلى الصحة النفسية، القاهرة، الاتجار المعربة.
- ٩------ (١٩٧٧) تاول جديد في تصنيف الاعصبة والعلاجات النفسية،
   القاهرة، الانجاء المرية.
- ا فرج أحمد فرج (١٩٢٥) عدوان الجالحين كما يكشف عنه أعميار تفهم الموضوع،
   دواسة في التحليل النفسي رسالة ماجستير كلية الأداب جامعة
   عين شمس.
- ١١ فؤاد البهى السيد (١٩٥٨)، علم النقس الاحصائى وقياس المقل البشوى، القاهرة، دا
   الفكر العربي.
- ١٢ لاجاش، دانيل (ترجمة) صاح مخيمر وعبده رزق (١٩٦٥) وحدة علم النفى،
   القامرة، الانجلو المصرية.
- ١٢- محمد شاد كفافي (١٩٧٣) سيكولوجية انتهاء المخدر لدى متعاطى الحشيش.

- ماجستير غير منشورة، كلية الآداب\_ جامعة عين شمس
- ١٤ محممه عماد الدين اسماعيل (١٩٦٢) المنهج العلمي وتفسير السلوك. القاهرة
   النهضة المدية.
  - ١٥- محمود الزيادي (١٩٦٩) علم النفس الاكلينكي. التشخيص. القاهرة المرية
- ١٦ مصطفى زيور (١٩٥٧) مقلمة المعمل في التحليل النفسي. القاهرة. النهضة المعرية
- ١٨ ............. (١٩٦٩) تصدير كتاب علم النفس الاكليتكي والظاهرياتي. القامرة.
   الانجاء للصرية
- ۱۹ هوسل، إدموند (ترجمة) نازلى اسماعيل (۱۹۷۰) تأملات ديكارتية. مدخل الى الظاهريات. القاهرة دار المارف.
- ۲۰ مول وك ولنارى (ترجمة) فرج أحمد فرج وأخرون (۱۹۷۱) نظريات الشخصية.
   القاهرة. الهيئة العامة للتأليف والندر.
- Abt. L & Bellak L. (1952) projection psychology. N. Y, Grove Presse INC.
- 22) Amastasi. A. (1968) Apsychological testing, New York MC Millan
- Bellak, L. (1957) The TAT & CAT in clinical use. N. Y. Grune & stration
- 24) Guillaume, P. (1942) introduction ala Psychologie, Paris Vrin
- 25) Harrison, R. (1965) Thematic Apperceptive methods In: Wolman, B. (ED) Hand Book of clinical Psychology N. Y: MC Graw Hill Book Co.
- 26) Laga che, D (1964) Fantaisie, Realite Verite. Revue Francaisie de Psychanalyse. Tome XXVIII. NO 4 Juillet - Aont

- Lewin, K (1935). Adynamic theory of Personality N. Y: MC Graw Hill Book Co.
- 28) Lindsey, G. & Bradford, J. of Tejessy, C., Davids A(1959) A. T. A. T. An interpretive lexicon for clinician and investigator d. Clin Psychol. Monogr. Supply. NO. 12.
- Kutash, S (1943) Performance of Psychopath defective criminals onthe thematic apperception test Journal crimpsychopathic 5, 319 - 340.
- Rapaport, D. (1946) Diagnostic psychological testing. Chicago: The Year Book Publishers IMC.
- Rese Zweing, S. (1949) Appertive Norms for the T.A.T the problem of Norms in projective Methods. jof personal Vol 17. NO 4. PP. 475 - 482.
- 32) Resen Zweing, S. & Fleming E (1949) Apperceptive Norms for the T A T: An Emperical investigation. j. of Personal. Vol 17. No. 4. PP. 483 - 503.
- 33) Mumm, N (1946). Psychology. N. Y. Houghton Mifflin Company.
- Murray, S. M. (1947) The Thematic apperception test. The theory and technique of interpretation N. Y: Grune & Stratten.
- 35) Tilquin, A (1962) Le Behavionsme Parise Virin.

# الفصل الخامس

أزمة البحث التريوى

🗖 أزمة البحث التربوى

□ تصورات نقدية للخروج من الازمة

227

# 

### أولاً : أزمة البحث التربوي

يلاحظ في الآونة الأخيرة أن ثمة حوار متزايدا - داخل ميدان العربية - يناول 
بالنقد والتقييم طبيعة البحث التربوى ونموذجه السائد في مجتمعاتنا العربية. وبتفق 
معظم المتحاورين على أن البحث التربوى - كما هو سائد الآن في بلادنا - يعاني أزمة 
حادة، في المنهج والهدف. واتسعت دائرة الحوار حتى تناولت المناقشات قضايا منهجية 
كانت تعتبر من قبل من الاساسيات أو المسلمات التي لا تناقش. وليس لذلك من 
الادلة بالقطع سوى وجود أزمة حقيقية في نموذج العلم السائد (((). وقد يطرح الحوار 
الفلسفي حول الأساسيات في علم ما مسائة وجود داؤمة، في ذلك العلم أو يثير 
وجودها، لكنه لا يطرح بالضرورة حلولا لكيفية الخروج منها. ذلك أن نموذج العلم 
النبوي - أو العلم الاجتماعي أو العلم عموما - السائد في مجتمع ما هو جزء من 
واقع ذلك المجتمع أعنى جزء من شبكة الارتساطات الناخلية والخدارجيسة 
البنوية والأيديولوجية في المجتمع ((). ومن ثم فالخروج من الأزمة نضال اجتماعي 
بالضرورة - تكتسب من خلاله الأفكار وضوحا وعمقا في فهم طبيعة الأزمة القائمة، 
وذلك ما يثير أهمية استصرار الحوار ومواصلته حول أزمة البحث التربوي، طبيعتها 
وأسابها ومحاولة بخاوزها.

ورؤيننا التي نقدمها الآن هي مشاركة في هذا الحوار الدائر حول أزمة البحث التهوى في مجمعنا، وتهدف إلى طرح محاولة للاجابة عن التساؤلات الآية:

١- ما طبيعة والأزمةه القائمة في البحث التربوى؟ هل هي أزمة في نموذج المنهج
 العلمي السائد في بحوثنا التربوية؟ أم هي «أزمة» في التفكير الأيديولوجي الممثل
 للمنحي الاجتماعي بالبحث البربوى؟ أم هي «أزمة» في كليهما - أى في المنهج
 والمنحي معا؟

٢- وما هو الخرج من هذه الأزمة على تلستوى العلمى النظرى؟ وهل من إمكانية
 لتأسيس علم نقدى في التربية يطرح الصورات لبنية علم بديل يتجاوز الأزمة

القائمة..... ويفتح الباب أمام إمكانية التعبير عن حركة الواقع الاجتماعي وطموحاته في تخقيق مجتمع الحرية والعلل الإنساني؟

وتنطلق رؤيتنا الحالية على منهج نقدى اجتماعي في التحليل والتفسير ومحاولة كشف الملاقات السببية أو شبه السببية الكامنة خلف المشكلة موضوع الدراسة (٢٠٠) ويحسب مقتضيات هذا المنهج ننطلق في الإجابة عن أسئلة الدراسة السابقة أولا: من دراسة وتخليل الحوار القائم حول أزمة البحث التربوى، أو بالأحرى دراسة وتخليل ما انتهى إليه هذا الحوار من صيغ لفهم طبيعة الأزمة ومن بدائل الجاوزتها، محاولين في هذا الخطوة كشف نمط التشويه الأيليولوجي الموق لفهم طبيعة الأزمة وتفسير أرقة مقترحة لبنية منهج قلدى بديل في البحث التربوى. وعلى ذلك تأتى الدراسة الحالية في ثلاثة أقسام رئيسية تتاول في المحرف التربوى. وعلى ذلك تأتى الدراسة المالية في ثلاثة أقسام رئيسية تتاول في المحرف المالية في ثلاثة أقسام رئيسية تتاول في المحرف المالية من المحوار المأزمة، وتتناول في القسم الثاني طرح نقدى لإعادة بناء الحوارء أما القسم الشالث تقدم فيه بعض الصورات النقدية المقترحة لبناء رئية نقدية في البحث الناوى لمواجهة الأزمة فيه.

## 1 - القهم السائد في الحوار لطبيعة الأزمة

إن الدارس المتفحص لكل جوانب الحوار الدائر حول أزمة البحث التربوى في مجتمعنا يستطيع أن يلاحظ أن ثمة ثلاث نقاط أساسية يكاد يتفق عليها معظم المتحاورين رغم تباين انجاهاهم ومتطلقاتهم الفكرية. وهذه النقاط هي ما تعبر عن فهم أطراف الحوار لطبيعة الأزمة وأسبابها، كما تعبر عن مساحة اتفاق مشتركة بين المتحاورين. وهي لذلك أكثر النقاط تكرارا وترديدا في ساحة الحوار (1) ونلخص هذه النقاط الثلاث كما يلم ، على أن نتعرض لها فيما بعد بالنقد والتحليل:

١- أن أزمة البحث التربوى تتمثل في أزمة نموذج المنهج أو العلم الساتد في البحث التربوى. فهو نموذج مأخوذ عن الغرب ومستورد منه، ومن ثم لا يكرس سوى التيمية للغرب والغزو الثقافي الذي تتمرض له مجتمعاتنا.

٢ - أن نموذج العلم السائد قد أدى إلى انفصال البحث التربوى عن مشكلاتنا التربوية
 في نظام التعليم. ومن ثم تقاعص البحث التربوى عن القيام بدور فعال في تقدم
 العملية التعليمية وتطويرها.

٣- أن الأزمة في البحث التربوى هي في صميمها أزمة في المنحى، أى في شكل الخلاف الأبديولوجي المحيط بالمحارسات العلمية في البحث التربوي والتي تعرق بالتالى وتشوه المنهج وعمارسات العلم الاجتماعي في التربية. أي أن المشكلة أو الأزمة تكمن في المنهج لا في المنهج (9).

#### ٢ - رؤية نقدية لطبيعة الأزمة

ستحاول هنا في هذا الجزء تقديم رؤية نقدية لطبيعة الأرصة في البحث التربوى وأسابها، وبداية قد تنفق على جزئية واحدة من القضايا الثلاث السابقة التي يطرحها الحوار القائم حول طبيعة الأزمة. فقد نتفش على أن صيحة الملم بعنهجه الرضمي القائم – وسيطرته وهمنته على جهود البحث التربوى – هو جزء من الأزمة تعبيرا عنها في نفس الوقت. لكن ما نتحفظ عليه هنا هو إرجاع أزمة منهج البحث السائد ونفسرها وفق مقوله الغزو الثقافي – كما يردد ذلك البعض (الم. فمثل هذه المقولة إنما تعبيرا من المؤدجة جاولة، مضللة تحمل في طياتها ترجمهات ماضوية تزيف وعي الشام وتستحديهم، ليس فقط ضد... المشهج والعلم الأميىقي الوضعي، بسل ضد كل علوم المجتمع المعتلفة: النقدية، والتحليلية، الوظيفية ... الغ – فكلها عليم مأخوذة عن الغرب.

إن تفسير أزمة المنهج (والعلم) الأمبريقي الوضعي في البحث التريوي والعلوم الاجتماعية بصفة عامة – لا يأتي إلا من خلال فهم الارتباطات الداعلية والخارجية للبحث التربوي والمنهج السائد فيه، وعلاقة هذه الارتباطات بمجمل العلاقات الاجتماعية – والنظم التعليمية – السائدة في المجتمع.

وفيما عدا اتفقنا على أن أزمة البحث النهوى هى في أحد جوانبها أزمة المنهج الرضمي السائد. فإننا اختلف مع أطروحات الحوار السابق ذكرها وذلك باعتبارها البدورات مغلوطة، لا تساعد على مواجهة الأزمة وتجاوزها بل على المكس من ذلك في تضيف إليها مزيدا من التعقيدات والمضاعفات. وتجد من المقيد منهجيا - هنا - أن تنخذ من هذه الأطروحات نفسها نقاطا للانطلاق تخدد مسار المناقشة كما تخدد دائرة محاولتنا في بناء روية نقدية لطبيمة الأزمة، وعلى ذلك يتحدد هذا الجزء من الداشة تضيتين أساميتين: القضية الأولى، قضية البية العلمية للمنهج الوضمى ووجه الأزمة فيه، والقضية الشابوي وصنع الرجع بين البحث التربوي وصنع

السيامات التعليمية.

القضية الأولى: المنهج الرضعى بين أزمة البنية الملمية وأزمة الواقع الاجتماعى إن الحوار الفكرى الاجتماعى والسياسى والتربرى ينبغى أن يقرم ويمتد حول معيار واحد هو معيار غرير الاسان وتخليصه من الاغتراب ومن كل صور الهيمنة والاستغلال، واطلاق طاقاته وتمكينه في مسعاه نحو المستقبل لتحقيق مجتمع انساني أكثر حرية وأكثر عدلا، ولتدخل في هذا الحوار ووقق هذا الميار كل الأفكار غربية كانت أم سلفية، ماركسية أم ليبرالية، والحوار الحوء قادر في النهاية على الفرد والتمييز بين الفكرة التي تنصر لتحرير الانسان والفكرة التي تنصر لعلاقات الاستقبال القائمة شد الانسان، ومن هذه الزاية تأتي معالجتنا للمنهج الامبريقي الوضعي في التربية وعلاقته بالواقع الاجتماعي ما المشكلة في هذا النهج؟ وإلى جانب من يقف؟

المنهج الإمبريقي الوضعي هو المنهج السائد في مجال دراسة العلوم الاجتماعية والتهجة عموماً الأجتماعية والتهجة عموماً المنهج على مسلمة بأن العلم الطبيعي هو نموذج العلم الجيد الذي يسمح لنا بالتفسير والضبط والنبؤ بدرجة دقيقة مماثلة لتلك التي توجد في العلوم الطبيعية. والنشاط العلمي بهلما المعني هو نشاط يخلو من الأحكام القيمية -Val وتوجد المعرفة وفق هذا المنهج على ثلاثة مستويات متدرجة من التعيميم أو التجيداً.

- (١) الأحداث الملاحظة.
- (٢) القوانين، أو التعميمات الإمبيريقية.
  - (٣) المفاهيم والتعريقات النظرية.

والمستوى الأول هو المستوى الذى توجد فيه الظاهرة أو الحدث المساهد المطلوب 
تفسيره. والحدث مجرد حالة أو مثال من الثوابت Uniformities التي تمثل مجموعة 
الظروف المستتجة إحصائيا في صورة قوانين أو تعميمات، ومن ثم تفسر الظاهرة 
المطلوب تفسيرها (الحدث المشاهد) بإسنادها منطقيا إلى الظروف (أو الثوابت)، أى 
بعبارة أخرى تفسر الظاهرة بإسنادها إلى القانون أو التعميم الأمريقي المعبر عن الثوابت 
الاجتماعية. والملاقة بين التعميم الإمبريقي (في المستوى الثاني) والمفهوم أو النظرية

في المستوى الثالث هي تماما كالملاقة بين المستوى الأول والمستوى الثاني، والخلاف في درجة التجريد فقط. والتعميمات الإمبريقية في رأى فيجل – أحد فلاسفة العلم الوضعي الكبار – هي صياغات إحصائية وتستنج منطقيا من مفاهيم أو نظرية أكثر يج بداً <sup>(1)</sup>

والنظرية في العلم الاجتماعي الوضعي - كما يقول «بلالوك» - هي عبارة عن مجموعة من التعميمات (أو مجموعة من التعميمات (أو مجموعة من التعميمات (أو شه القوائين) الإمبيريقية (11) وفي هذا السياق يعمف أو كواره النظرية التربوية بأنها مجموعة من المروض مترابطة مطقيها، ومؤكدة بالملاحظة، وتتميز بكونها قابلة للدحش، ويمكن استخدامها في تفسير الظواهر الملاحظة (11).

المنهج الامبريقى الوضعى - فى العلوم الاجتماعة والتربوية إذن هو منهج يقوم على الخبرة الحسية باعتبارها محك اختبار الفكر. والصياغات الإجرائية للمفاهيم النظرية، واللحظة، والتجريب، والتقنيات الإحصائية هى طرائقه واجراءاته المستخدمة فى: أولا عمليات الإثبات والمرهان، و/ أو ثانيا عمليات جمع البيانات والمرفة، والنظرية فى هذا الاطار ليس لها وجود يذكر أكثر من كونها قضايا مجردة مترابطة منطقيا يمكن تخيلها اجرائيا إلى قضايا قابلة للتحقيق أو الرفض. لا وجود إذن الأشياء خارج الأحداث الملاحظة أو الثوابت الامبريقية (التمميمات)، أو القضايا المجردة التى تقف خلف هذه الصميمات، يقول ارنست ماك:

وأريد من العلماء أن يفهمو بأن وجهة نظرى تسبعه كل المسائل الفيية مواء اعتبرت غير قابلة للحل في اللحظة الحاضرة، أم اعتبرت بلا مدلول في كل آوانة. وأكثر من ذلك أحب أن أقول بأن كل ما يمكننا معرفته عن العالم يجد له بالعنبرورة تفسيرا في الشعور الذي يمكن تحريوه من التأثير الشخصى للملاحظة بأسلوب يمكن تحديده بدقة. وكل ما نحب معرفته يأتينا عن طريق حل المشكلة بطريقة الرياضيات، كما يأتينا عن طريق توكيد اعتماد العناصر الحسية واحدا على الآخر اعتماد وهذا. وهذا الناصر من المعرفة يتاول الواقع بالكامل، (١٢٧)

وفحوى عبارة ماك واضحة، فالنظرية ليس لها وجود إلا فيما تمارسه من دور كشفى في البحث العلمى الذى يهدف إلى التعرف (أو اكتشاف) العلاقات القائمة بين الظواهر. والتعرف على الوظائف الرياضية التي تبين اعتماد الظواهر على بعهضا المهض في الطبيعة يجعل من النظرية شيئا غير معمول به فالنظريات بتعبير ماك تشبه الأوراق الميتة التي تصاقط عندما تستغني شجرة العلوم عن التنفس من خلالها.

ومهما اختلف فلاسفة العلم الوضعى فيظل هذا النموذج الذى قدمه وماك هو أكثر النماذج الفاى قدمه وماك هو أكثر النماذج الفاقا بينهم. وهو نموذج يستخدم فى العلم الطبيعى كما يستخدم فى العلم الاجتماعي. فعالم الاجتماع فرعا المحتماع بن قسيم العمل فى النظرية الكلية للعلوم الموحدة فعلم الاجتماع كأى علم آخر يخلو من أية وجهة نظر عامة. وهو يتصور ظهور منظومة من العلوم تكون فيها قوانين كل علم على حده، كعلم الاجتماع مثلاء مرتبطة بقوانين العلوم الأخرى فى بنية منطقية موحدة. والقوانين فى رأيه هى وسائل مجردة للانتقال من بيانات الملاحظة إلى التبواءت (١٢).

وقد أكد دكارناب، نفس الشيء مع علم النفس، فنجده يقول في كتابه علم النفس وتفسيره للادي:

دفعلم النفس على هذه المرتكزات هو جزء من عالم العلوم الفيزيائية - وما العلوم الفيزيائية - وما نقصده من مصطلح العلوم الفيزيائية ليس منظومة القوانين الفيزيائية المعروفة للجميع وانما ذلك العلم الذي يتميز بنوع من صباغة المفاهيم، تلك الصياغة التي ترجع كل مفهوم إلى شروط الحالة، أى إلى توظيف منظم للاعداد ضمن شروط الزمان والمكان... وناعلم النفس هو تفرع من علم الطبيعات (١٤٤)

ونـــأل الآن: ما وجه العيب في ذلك المنهج؟

لقد نشأت االوضعية، عموما في بدايتها على يد اأوجست كونت، كأداة علمية

غاربة الخرافات وقهر الكنيسة. وأرادها كونت دعامة للتقلم الاجتماعي. ووجدت فيها البراجوازية الصاعدة عونا للتغلب على الفكر الرجعي. وهذا ما يؤكده جولدتر بقوله لقد ظهر علم الاجتماع الوضعي والتجديده ليؤدى دورا عقلاتيا نخرريا. حيث أصبحت الصفوة القديمة بفضله في موضع تساؤل وتحقيق منظم وأصبحت القوى القديمة أمام هذا المنهج العلمي مطاقبة بأن تقدم تبريرات وبراهين وعلمية (محققة) على صحة هذه التبريفات المقدمة منهاه (١٥٠).

وهكذا كان العلم الاجتماعي الوضعي عونا في تقدم وخرير البشرية في مرحلة متطورة من مراحل التاريخ الانساني. لقد استخدمته البرجوازية والناهضائة آنداك سلاحا فعالا ضد القوى القديمة وضد مفاهيم الكتيسة الشائعة المبهمة وضد الخرافات والشعوذة حتى حققت اتطلاقها الاجتماعة. بل إن بعض العلماء الماركسيين حاولوا في بداية القرن العشرين – المزج بين الوضعية والماركسية. وقد اعتقد ذلك نورات - وو أحد أعمدة دائرة فينها الوضعية وكانت له ميول يسارية – في ومحاولته لتأسيس عام السلوك المادي فقد آمن نورات بالمنهج العلمي كقوة محركة للتقلم الاجتماعي.

اذا كان المنهج الأمبريقي الوضعي في العلوم الاجتماعية قد أدى وظيفة اجتماعية 
تنويرية عندما استخدمته القوى البرجوازية الناهضة، فإن ذلك – على ما يبدو – كان 
يفضل الانجاهات الليبرالية ذات النوعة التحرية التي آمنت بها – البرجوازية آلذاك في 
يفضل الانجاهات الليبرالية ذات النوعة التحرية اليم آمنت بها – البرجوازية المناوية والبرجوازي 
المناوية وملت العلوم الاجتماعية الموضعية في اطاره قد ولى. لقد أصبحنا الآن في عصر 
ما بعد الرأسمالية: عصر الشركات الرأسمالية المملاقة المتعددة الجنسية، التي ليس لها 
وطن ولا هوية غير الربح، فأرست علاقات الاستفلال والفرية الإنسانية. ولم تعمنع 
المهيمنة الرأسمالية العللية ذلك في بلدان العالم الثالث – بلدان الأطراف في ذلك النظام. 
لقد دعمت الهيمنة العالمية للنظام الرأسمالي كل علاقات الاستفلال والتخلف القائمة 
في بلدان العالم الثالث وابقت عليها سواء كانت علاقات شبه اقطاعية أو طفيلية، أو 
رأسمالية متخلفة. لم تعمل الرأسمالية العالمية بالطبع على احلال العلاقات الرأسمالية ) محل 
المتدمة نسبة إلى علاقات الاستغلال في النظام ما قبل الرأسمالية ) محل 
المتقدمة نسبة إلى علاقات الاستغلال في النظم ما قبل الرأسمالية )

الملاقات المتخلفة في هذه البلدان، إلا بالقدر الضرورى الذي يتمشى مع تحقيق الربح والهيمنة لها((۱) فالنموذج المجتمعي Sociatal Paradigm الذي تميشه معظم بلدان العالم الثالث الآن (بلدان الأطراف في النظام العالمي) هو نموذج متخلف من علاقات غير متجانسة، لكنها تعمل جميما في إطار الهيمنة الرأسمالية كقوى استغلال وتغريب Alienizing.

والسؤال الآن: هل يمكن أن يؤدى المنهج الأمسريقى الوضعى نفس الوظيفة الاجتماعية التنويرية (التي قام بها من قبل) في ظل أو في اطار النموذج المجتمعى المسائد الآن في بلدان العالم الثالث - في عصر هيمنة الرأسمائية العالمية؟ وهذا السؤال هام وجوهرى لاضاعة جوانب الحوار المدائر. لكن الإجابة عنه لا يمكن أن تتضع إلا بكشف علاقات الارتباطات بين البينية العلمية للمنهج الوضعى والبنية الاجتماعية في المجتمع القائم - الذي يعمل فيه ومن خلاله.

لقد استطاع رايت ميلز - وتبعه فى ذلك فلاسفة النظرية النقدية فى فرانكفورت وعلماء الاجتماع التربوى القدى - أن يكشف لنا فى غليلاته للمتازة ما تنطوى عليه بنية المنهج الامبريقى الوضعى فى العلوم الاجتماعية من امكانية تقبل هيمنة الواقع الاجتماعي (وعلاقاته السائدة) على النشاط العلمي (الذى يقوم على هذا المنهج) ومن ثم توجيه العلم واستعماله وفقا لارتباطات علاقات السيطرة القائمة فى الجتمع، فيقول رايت ميلز أن هذا المنهج من شأته أن يوجه جهود البحث العلمي إلى نموذج معين من المبحوث يطلق عليها بحوث جزيهة Molecular Scientific method لأنها تناول فى المقالب مشكلات جزئية - محدودة. فهى بحوث فنية فى جوهرها، تهتم بالتفنيات وتعتمد على الاحصاء فى التحقق والالبات. ومن ثم ارتبطت بمشكلات السوق المخدة والعيانية (في الانتاج والاعلام) أكثر من ارتباطها بالأحداث التاريخية، وبالتالى ارتبطت باستخدامها فى الحصول على معارف تهم المسئولين ورجال الأعمال. ولذلك نجد أن باسحات فى العلوم الاجتماعية الذين يمتادون هذا النوع من البحوث قد لا يعبرون المحداث فى العلوم الاجتماعية الذين يمتادون هذا النوع من البحوث قد لا يعبرون المحماط كبيرا فى أبحائهم للجمهور، بل على العكس نجدهم فى أغلب الأحوال مهتمين يزبائهم (۱۷).

معنى ذلك أن اهتمام العلم قد انتقل من خدمة الناس (الجمهور العام) إلى خدمة

أصحاب المصلحة من البيروقراط ورجال الأعمال. ومانا يعنى تخول اهتمام العلم إلى الاهتمام بالزبائن؟ يعيب ميلز يقوله:

وهذا يعنى أن أكثر الأعمال البدئية تجزيبة تجرى على أى نطاق مهما كان إنما قد وجهت اجتماعيا في المجاه وجهة الزبون (مؤسسات حكومية / تجارية/ صناعية). ومن هنا توجد شكوك دائمة حول نزوع التطبيقية في البحث العلمي إلى التقليل من المبادرات كانت تقنيات وتكنولوجيا البحث خالية من كل ما يئيسر هذه الشكوك إلا أن ثمة امكانية دائمة في هذه الأبحاث بأن تنبع مبادرات الباحث واهتماماته من مبادرات واهتماماته من مبادرات واهتماماته من

وحديث ميلز هنا واضح أن امكانية عمول هتمام اعلمل من العام (الجمهور) إلى الخاص (الزيون أو الخدم) هي إمكانية من شأنها أن تخطم موضوعية العلم. والموضوعية في العلم الوضعي هي صفته الرسمية التي أقام عليها مصداقيته العام الخدمية في العلم الوضعي المادة تتخامه اجتماعيا والاجتماعية. إن إمكانية تخطيم موضوعية العلم الوضعي واساءة استخامه اجتماعيا التي يتناولها العلم الاجتماعي الرضعي هي مشكلات جزئية. وهذا ما جعل هذا العلم التي يتناولها العلم الاجتماعي الوضعي هي مشكلات جزئية. وهذا ما جعل هذا العلم بعيدا عن الأحداث والروط (العلاقات) المنبيعية العلم الاجتماعي الوضعي (الأملاقات) الرساحية المقاتمي والنوعي (الأملاقات) المستوى معين من التجريد، وهوما وصلى المناتية، ومن لم الارتباط إلى أنسقة تخليلية وباضية، التي هي في جوهرها وصفا رياضيا لهذا الواقع، ومن لم فإن أمرة تناسات الواقع وشات المائلات الخاتفة. وهذه التنبحة من شأنها أن جملت المسلم الوضعي علما للوابت، وأبعلته عن التغير الاجتماعي ودراسة حركة جملت السلم الوضعي علما للوابت، وأبعلته عن التغير الاجتماعي ودراسة حركة

الواقع. أما الخاصية الثالثة، فالمنهج الوضعى كما بيناه سابقا منهج خلو من النظرية الاجتماعية، ولا مكان فيه للنظرية وكان من تتبجة ذلك أن غلب النظير وغاب النفسير السيسيولوجي للوقائع الاجتماعية عن العلم الاجتماعي الوضعي. ومن شأن ذلك أن يجمل مسألة التوجيه الاجتماعي للعلم مسألة واردة وامكانية قائمة - وإن كانت غير صريحة في بنية المنهج - لكنها متروكة لنمط ونوع علاقات القوى السائدي في المجتمع.

وهكذا نقول إن البنية العلمية للأمبريقية الوضعية في العلوم الاجتماعية هي بنية تنطوى على إمكانية الانحصار في المشكلات الجزيمية دون اعتبار أحداث التاريخ، وعلى إمكانية الانفماس في الثوابت دون تكشف حركة الواقع وعلى إمكانية تقبل التوجيه الاجتماعي والرضوخ للقوى الاجتماعية الفاعلة في المجتمع.

وفى مجتمع تسوده الطبقية وتقوم بنيته الاجتماعية بعلاقات استغلال وقهر وعنف صامت رهيب ضد أغلبية من البسطاء والمقهورين، هو مجتمع تصبح فيه اساءة الاستخدام الاجتماعي للعلم مسألة واردة، بل وحتمية. وحينما تصبح اساءة الاستخدام مسألة حتمية من قبل العقوى صاحب المسلحة، وحينما يكون هناك علم اجتماعي ينطوى على إمكانية تقبل إساءة الاستخدام حينئذ يفيب هذا العلم عن وظيفته الاجتماعية التنويرية، كقوة محركة للتقدم، ، ويصبح – رغم علميته – عقبة كثود أما تطور العلم وتطور العلم وتطور العدم، إلا يعمنه بالأحرى جزوا من نسيج علاقات الهيمينة والاستغلال والقهر، ومرجها لإعادة إنتاج هذه الملاقات نفسها، بما يحفظ بقاءها وديمومتها في المجتمع. وهذا هو ما انتهى اليه الأمر في وطنا.

ومجتمعنا في مصر تسرده علاقات التفاوت الطبقى وسوء توزيع الثروة إلى درجة أن ٢,٢ من مجموع السكان يستهلكون قرابة ربع الاستهلاك القومى كله. وأن أقل من ٢٠ من عدد سكان مصر يستهلكون أقل قليلا من نصف الاستهلاك القومى (٥٥ ٪) بينما الـ ٩٠ ٪ الباقون يستهلكون النصف الباقي(١٩). إن مجتمعنا في مصر مجتمع تقبل البطالة السافرة شبابه (٢ مليون عاطل)(٢٠) ويطعن معنوياتهم اليأس والاحباط نتيجة عدم قدرتهم على مخقيق أبسط حقوق الإنسانية والمواطنة. إن مجتمعنا في مصر مجتمع تراكمت فيه الثروات الفسخمة في أبدى شرائع اجتماعية طفيلية جديدة، لا نتيجة المعمل الاجتماعي، بل نتيجة أعمال السمسرة وبخارة التهريب والتلاعب بقوت

الشعب. إن مجتمعا هذه بنيته الاجتماعية إنما هو مجتمع تمارس علاقات القوى فيه 
على أفراده ومواطنية – عنفا دمويا صامتا غير مرتى، تسقط فيه المثات يوميا – دون 
حسن أو خبر – صرعى البأس والإحباط، بل تسقط فيه العشرات يوميا صرعى سوء 
التعذية والمرض. ولم يسلم نظامنا التعليمي من الرقوع فريسة لهيمنة علاقات القوى 
الظالمة هذه، فاحد هذا العنف الدموى ليكتسح كل ركن فيه. فهاهي الازدواجية الرهبية 
في أنظمة تعليمنا، والتي باتت تعلل علينا صراحة وبالاحياء، في صورة تعليم عام 
شعي، تعليم أساسى عام، تعليم عام بلغات أجنبية (تعليم عام معدل ال)، تعليم خاص 
بلغات أجنبية، تعليم أجنبي. وها هو المستوى المتذني من الفعالية الذي لا يغيب عن 
أعين الناظرين، وها هي الدروس الخصوصية، وأزمة الثانوية العامة، وبطالة المتعلمين ...

هذا المنف العمامت هو أقسى درجات وأنواع العنف الذى يمكن أن يفكر فيه أو يمارسه ظالم. ومجتمع يوجد فيه هذا النمط من العنف لا يمكن أن يتم فيه ومن خلاله علم دوضمي، بالبية التي بينا خصائصها سابق دون أن يسلم من اساءة استخدامه اجتماعيا، ودون أن يشوه، ودون أن تتحطم موضوعيته بفعل القوى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المسيطرة صاحبة المصلحة في بقاء علاقات العنف والاستغلال القائمة، وفي الحفاظ عليها وإعادة إتناجها.

إن الباحث الذي يؤمن بأن العلم الاجتماعي قوة محركة للشقام وأن له وظيفة المجتماعية تنويرية، ومن ثم يرى أنه كمالم اجتماعي يبغي أن يسهم بعلمه في تخليص الناس والمجتمع من كل أشكال العنف والقهر المسيطرة عليهم، فإنه سوف يحتاج بلا شك إلى علم اجتماعي نقلدي جديد يحتفظ بالمنهجية والفيات العلمية من جهة، وفي نفس الوقت ينطوي، من جهة أخرى، على بنية علمية تمكنه من نقد علاقات العنف القائمة، وتوجيه الممارسات العلمية (البحثية) لكشف العلاقات والآليات الاجتماعية التي تقف وراء همانا العنف وتستشمره، والمنهج الأمبريتي والآليات الاجتماعية التي نقف وراء همانا العنف وتستشمره، والمنهج الأمبريتي الوضعي عاجز بحكم بيته العلمية – القابلة للاحتموء في علاقات العنف – أن يقوم بهذا الدر التحرري الأن.

داهشمام المعرفة، عنده هو غرير الإنسان - وغقيق مصلحة الجمهسور (وليسم مصلحة الزينون / الخلاوم).

القضية الثانية: أيديولوجية ربط البحث التربوي بالسياسة التعليمية.

التحليل النقدى لهذه القشية، هو بالضرورة امتداد للتحليلات النقدية السابقة. ففى هذا التحليم هذا المجارة المنافقة المتداد الميكانيزمات) التى تربط بنية العلم الوضمى - بخصائصها التى بيناها - بينية علاقات الاستغلال فى المجتمع القائم، حتى يتحقّق بالفعل ما وصفناه بـ «إساءة الاستخلام الاجتماعى للعلم».

لقد كانت - وما زالت - مسألة الربط بين البحث التربوي وصنع القرارات والسياسات التعليمية مطلبا يطلبه كل التربويين - إداريين أو أكاديميين حتى صار - هذا المطلب بيننا عقيدة (وأبدولوجية) مهيمنة (اسخة في العقول. فكثير من نقاد البحث التربوي الآن ينتقدون ضعف الصلة ألو الرابطة) بين البحث وصنع القرار التربوي، بل يزعمون غيابها في كثير من الأحياث. ويعتبرون ذلك من ملامع الأزمة في المبحث التربوي، (١٦٠٠). ولا شك أن مثل هذا النقد يستمد شرعيته من رسوخ هذه المقيدة بينا (أن البحث التربوي ينبغي أن يضطلع بمهمة تطوير التمليم ومد صناع القرارات التربوية بالأسس المقلائية لصنع قراراتهم). لكن شيوع مثل هذا الانتقاد - القائم على وينبغية الربط بين البحث وصنع السياسة - بيننا إلى الحد الذي يكاد نجده في كل دراسة عن للوضوع يجملنا نقف عنده موقفا نقلها. فشيوع هذا الانتقاد لا يمدو أن يكول أبديولوجية تزيف حقيقة أن الارتباط بين البحث التربوي والسياسات التعليمية شئ قائم بالفعل: قائم بليويا - مؤسسانيا - وقائم المديولوجيا اعتياريا، من قبل البحاث كأؤاد بحكم وسوخ هذه الينينية في عقولنا.

وهنا تصبح التساؤلات النقابية المشارة هي اذن: ما فائدة الارتباط الايديولوجي والمؤسساتي بين البحث التربوى والسياسة التعليمية؟ وما هي نتائجه الفعلية؟ ولماذا لم يتحقق تطور في التعليم رغم وجود هذا الارتباط؟ ومثل هذه الاسئلة وغيرها يجملنا نطرح في النهاية سؤالا هاما ينبغي أن نتوخى الإجابة عليه بدقة: لماذا البحث التربوى؟ إن الاجابة البسيطة الشائمة عن السؤال (لماذا البحث التربوي؟)

سوف تأتى بالضرورة ترديما للأيديولوجية السائدة التبي تقبول بينسفية (أو

وجوبية) العلاقة بين البحث التربورى والسياسات التعليمية (البحث التربوى ينبغى أن 
يهدف إلى تخسين العملية التربوبة). وبالفعل قد تم تأسيس هذه الأيديولوجية، وذلك
من خلال صياغة هذه العلاقة المقلاتية -- بين البحث وصناعة السياسة التعليمية
من خلال صياغة من خلال إنشاء مراكز بحوث تربوية ولجان أكاديمية لتكون كحلقة
وصل مؤسساتية بين الباحثين واداري النظام التعليمي -- وذلك في الجسم البروقراطي
للنظام التعليمي القومي نفسه. وكانت هذه العياغة بمثابة عقد اجتماعي مؤسس على
تبعية البحث العلمي للسلطة البيروقراطية في التربية. ربتأسس أيديولوجية الملط بين
البحث والسياسة التعليمية على هذا النحو تكون هذه الإيديولوجية نفسها قد ازدادت
قوة (شرعية) اضافية نتيجة هذا التأسيس البيروقراطي لها. وفي نفس الوقت فإن هذه
الإيديولوجية -- التي أصبحت أكثر قوة من ذي قبلء والتي تتزايد قوتها بحكم هذا
التأسيس -- تعود مرة ثانية في صورة معاير تقييم (انتقادات) تهذف إلى تقوية هذه
الماطقة بين البحث والنظام التعليمي وترسيخ وجويتها وإعادة بنائها وإنتاجها.
الملاقة بين البحث والنظام التعليمي وترسيخ وجويتها وإعادة بنائها وإنتاجها.

لكن ليس معنى ذلك أن هذه العلاقة تتم بانضباط دقيق، فتمة تناقضات كامنة في جسم التعليم من شأنها أن تحظم هذه العلاقة وتنزع عنها شرعينها، فاللذي ارتبطوا بهذه الايديولوجية، رسميا أو تطوعها، لا يستطيعون غالبا في اطار هذه العلاقة – الدفاع عن المشكلات الفعلية المفعم بها حقل التربية ووجود هذه المشكلات في حد ذاته يعاقب هذه الأيديولوجية – وسيظل يماقيها ما بقيت هذه الأيديولوجية قائمة. ووجود هذه المشكلات أيضا هو ما يعطى شرعية جديئة لوجود نماذج فكرية – معارضة – وبديلة لنموذج الفكر التربوى المؤسساتي القائم الفصل. وسعود إلى هذه التناقضات تفصيلا.

على أى الأحوال لقد كان لتأسيس العلاقة العقلاتية بين البحث التربوى والسياسة التعليمية في صيغة مؤمساتية بيروقراطية ثلاث نتائج خطيرة في مجال التربية.

أولا: تراجع البحوث النظرية والتاريخية باعتبارها نماذج غير مرغوب فيها:

نستطيع أن نتبين من الملاحظة الأولية في حقل البحث التبربوي - سواء في المجالات النفسية أم التربوية - أن الأبحاث التي ينظر اليها بارتياح الآن - وذلك منذ نهائة الستينات في مصر - هي الأبحاث الامبريقية الوضعية. وهي أن دوامة مثل هذه الموضوعات انما تختاج إلى عمليات تنظير - أو خيال سيسولوجي بلغة وايت ميلز -

وهى مسألة تقع خارج نطاق المنهج الامبريقى الوضعى - كما تخدثنا عنه من قبل. لكن وجود هذه الموضوعات كمشكلات قائمة بالفعل انما هى مسألة تشكل فى حد ذاتها تناقضات تتحدى شرعية نموذج العلم الوضعى السائد فى البحث التربوى والعلاقة المؤسسانية التى تربطه بالنظام التعليمي القسائم.

إن البحوث التربوية التي تستبعد الشروط القائمة المحيطة - والمحددة للعملية التربوية عن دائرة البحث والدراسة هي بحوث تتحدد وظيفتها - في أحسن الأحوال - بزيادة فاعلية الممارسات القائمة وإضفاء الشرعية العلمية على وجودها. وثمة أمثلة حية على ذلك تتضح في ملاحظتنا لموقف نموذج البحوث التربوية السائدة من بعض مشكلاتنا التعليمية مثل مشكلة الأمية وإنشاء مدارس اللغات التجريبية وانشاء التعليم الأساسي...الخ فإذا نظرنا إلى أي مشكلة من هذه المشكلات في حقل البحث التربوي تجدها قد تجزأت إلى جوانب مفتتة - تتعامل مع كل جانب منها بحوث جزيئية تهتم بمشكلات الكفاءة في موضوعاتها أكثر من أي شئ آخر. فالبحث الذي يتناول مشكلة جزيتية في مدارس اللغات التجربيية فإنه سيهتم إما بدراسة كفاءة أو فعالية المدخلات أو المخرجات أو يهتم بقياس لعلاقات قائمة بين متغيرات المملية التعليمية، وهذه كلها أمور مرغوبة من جانب القائمين على النظام التعليمي أو الجندين لهذا النوع من التعليم. أما مسألة طرح لماذا أنشئ هذا النوع من التعليم (التعليم بلغات أجنبية) داخل جسم التعليم العام القومي؟ وما هي الشروط والظروف السياسية والاقتصادية التي أوجدت هذا النوع من التعليم؟ وما تأثير وجود ذلك النوع من التعليم في خلق ازدواجية في التعليم القومي وتوسيع الهوة الطبقية والثقافية بين أبناء المجتمع الواحدة؟ الخ من هذه الأسئلة هي بالطبع مسألة غير مرغوب فيها من القائمين على التعليم، ولكنها مع ذلك مسألة ضرورية لكل من يهتم بحركة المجتمع وسعيه نحو مستقبل أرحب.

على أى الأحوال قال الأبحاث الامبريقية الوضعية الضيقة التى تتعامل مع المشكلات التربوية بشكل جزيئى في صورة متغيرات وعلاقات إحصائصة، أو في صورة مدخلات ومعرجات أصبحت هي النعاذج المعتمدة لدى المؤسسات التعليمية القائمة في إطار أيديولوجية الربط بين البحوث التربوية وصنع السياسات التعليمية داخل النظام

التعليمي. وأصبحت هذه الأبحاث يحكم طبيعتها لا تؤدى إلى شيء سوى اضفاء شرعية علمية على السياسات القائمة بالفعل ما تمثل نسبة عالية جدا من الأبحاث الثيريية: رسائل وأطروحات جامعية، وأبحاث أعضاء هيئة التلويس، وأبحاث مراكز البحرث النربوية (٢١٦) ونلاحظ أيضا أنه قد تزامن مع ذلك تراجع بحوث فلسفة التربية والتاريخ والبحوث المقارنة — ويمكن القول أن تراجع هذا النوع من البحوث – مكانة وأعمية وكما – إنما يرجع إلى إن أهدافها ليست مرتبطة ارتباطا مباشرا بتحسين المملية الزيرية، ومن ثم يظن دائما أن مثل هذه البحوث لا تهتم بالواقع الفعلى للنظام القائم. وخاصة أن المفهوم للستر لمنى تحسين التعليم، هو تحسين العملية التعليمية في المقائم وفي إطار الشروط القائمة والفاعلة في الزمان والمكان.

إن تناقص حجم البحوث النظرية في التربية كانت له تتاتج سالبه معوقة في تنمية الفكر النظرى التربون. وفها النوع من البحوث هو مصدر تكوين الأفكار والمفاهيم الني كشف عيوب ونواقص واقمنا التربوى والمعاش، وتمدنا بخيالات علمية تكشف عن امكانية صنع واقع جدايد. وقمة حقيقة تاريخية هامة، وهي: أن معظم النماذج التعليمية الهماة التي ظهرت تاريخيا في عملية تطور النظم التعليمية القومية في كثير من بلدان المعالم لم تأت من خلال بحوث وقياس المتغيرات والمعالجات الاحصائية للدلاقات القائمة بين المتغيرات، لكنها أثت من علال الفهم والتفكير الفلسفي في تنايا أحداث وحركة التاريخ في الواقع الاجتماعي الذكرى هي في جوهرها قرارات سياسية في جوهرها وإن استلهمت أو الذي نشائر، فيه أقرل لقد كانت قرارات سياسية في جوهرها وإن استلهمت أو المنترب بنماذج تربوية مطوحة نظريا كانت أو قائمة بالفمل — كانت على أي حال، خارج دائرة الاعتراف البيروقواطي الوسمي للمؤسسات الفائمة (١٤٠٤).

#### . ثانيا : تكويس الممارسات التربوية القائمة واضفاء شرعية علمية عليها:

إن ارتباط الأبحاث التربوية بمناهجها الوضعية ~ الجزيئية بهدف تحسين العملية التربوية في اطارها وشروطها القائمة بالفعل معناه ترك مسألة الأهداف والبينة والشروط المبئة بالعملية التعليمية دون مساءلة، ومن ثم إيعادها كلية عن دائرة البحث والدراسة. بل إن هذه الموضوعات بحكم طبيعتها (كوحدات كبيرة) إذا وضعت أمام المنهج الأمبريقى الوضعى تصبح موضوعات شاذة amomaly – بلغة توماس كون. فالمنهج الأمبريقى الوضعى بحكم طبيعته الجزيئية غير ملائم لتناول هذه الموضوعات.

إن دراسة مثل هذه الموضوعات إنما تختاج إلى عمليات تنظير - أو خيال سبسيولوجي بلغة رايت ميلز - وهي مسألة تقع خارج نطاق المنهج الأمبريقي الوضعي - كما تحدثنا عنه من قبل. لكن وجود هذه الموضوعات كمشكلات قائمة بالفعل إنما هي مسألة تشكل في حد ذاتها تناقضات تتحدى شرعية نموذج العلم الوضعي السائد في البحث التربوى والعلاقة المؤسسانية التي تربطه بالنظام التعليمي القائم.

إن البحوث التربوية التي تستبعد الشروط القائمة الهيطة - والمحددة للعملية التربوية عن دائرة البحث والدراسة هي بحوث تتحدد وظيفتها - في أحسن الأحوال - بزيادة فاعلية الممارسات القائمة وإضفاء الشرعية العلمية على وجودها. وثمة أمثلة حية على ذلك تتضح في ملاحظتنا لموقف نموذج البحوث التربوية السائدة من بعض مشكلاتنا التعليمية مثل مشكلة الأمية وإنشاء مدارس اللغات التجريبية وإنشاء التعليم الأساسي....الخ. قإذا نظرنا إلى أى مشكلة من هذه المشكلات في حقل البحث التربوي تجدها قد بجزأت إلى جوانب مفتتة - تتعامل مع كل جانب منها بحوث جزيئية تهتم بمشكلات الكفاءة في موضوعاتها أكثر من أي شيم آخر. فالبحث الذي يتناول مشكلة جزيئية في مدارس اللغات التجربيية فإنه سيهتم إما بدراسة كمفاءة أو فعنالية المدخملات أو الخرجات أو يهتم بقياس لعلاقات قائمة بين متغيرات العملية التعليمية، وهذه كلها أمور مرغوبة من جانب القائمين على النظام التعليمي أو المجندين لهذا النوع من التعليم. أما مسألة طرح لماذا أنشئ هذا النوع من التعليم (التعليم بلغات أجنبية) داخل جسم التعليم العام القومي؟ وما هي الشروط والظروف السياسية والاقتصادية التي أوجدت هذا النوع من التعليم؟ وما تأثير وجود ذلك النوع من التعليم في خلق ازدواجية في التعليم القومي وتوسيع الهوة الطبقية والثقافية بين أبناء المجتمع الواحد؟ الخ من هذه الاسئلة هي بالطبع مسألة غير مرغوب فيها من القائمين على التعليم، ولكنها مع ذلك مسألة ضرورية لكل من يهتم بحركة المحتمع وسعيه نحومستقبل أرحب. 1

\* على أى الأحوال فإن الأبحاث الأمبريقية الوضعية الضيقة التي تتعامل مع

المشكلات التربوبة بشكل جزيمي في صورة متفيرات وعلاقات احصالية، أو في صورة منفيرات وعلاقات احصالية، أو في صورة مدخلات ومخرجات أصبحت هي النماذج المعتمدة لدى المؤسسات التعليمية داخل النظام في إطار أيديولوجية الربط بين البحوث التربوبة وصنع السياسات التعليمية داخل النظام التعليمي. وأصبحت هذه الأبحاث بحكم طبيعتها لا تؤدى إلى شئ سوى إضفاء شرعية علمية على السياسات القائمة بالفعل.

ثالثاً : تزايد الاتجاه نحو الوضعية الضيقة:

يتحدد نموذج (أو نمط) البحث التربوى بنمط الملاقات الاجتماعية للانتاج السائد في المجتمع. ويوضع محمد الثنام هذه الحقيقة – وإن كان بطريقة مختلفة --فقبل:

> ران البحث الدربوى ... - بمفاهيمه ومنهجيته وتقنياته (العقلية الاجتماعية) ومحاور اهتماماته وتنظيماته وغارساته واستثماراته ونتائجه وإنتاجيته وبناه القاعدية ومكانته دالة لمستوى اجتماعي اقتصادي تربوي علمي تكنولوجي (٢٥٠).

نموذج البحث التربوى (ونمطه السائد) إنما هى مسألة تتحدد إذن بالجدل القائم بمن التكنولوجي والأيديولوجي القائم في الواقع الاجتماعي.

وقد عرضنا في الجزء السابق أن نموذج البحوث الأمريقية الوضعية الفيقة هو السياسات النموذج المرغوب اجتماعيا في إطار العلاقة المؤسساتية بين البحث التربوى والسياسات التعليمية في النظام التربوى، فالبنية المحلمية لهذه البحوث قد توافقت - أو هكذا كان عليها أن تتوافق - مع البنية المؤسساتية المستخدمة لها. ذلك أن هذا التأسيس (البيروقراطي) للبحوث التربوية لم يلهب دون ترك تأثيرات اجتماعية وسيانية واضحة على هذه البحوث - من حيث الاعتمام والتوجه، بل مستوى الضبط والهمرامة والمنوعة العلمية.

فقد كان من نتيجة هذا التأسيس (مؤسساتية العلاقة بين البحث والنظام التعليمي) - كـمـا أشرنا إلى ذلك من قبل - أن تسللت بوعي أو بدون وعي الاهتـمـامـات الاقتصادية والاجتماعية للزبون المستخدم للبحث - أى النظام التعليمي بشروطه السياسية والاجتماعية القائمة التي لا تناقش - إلى هذه البحوث في شكل معاني وقيم، سواء كانت صريحة أم ضمنية، لكنها موجودة وجودا قوبا، يحدد استعمال البحث، ويحدد نوع المشكلات والوياتها، وأكثر من ذلك يحدد نماذج الحلول المقترحة لمشكلاتها،

وينبغى أن نذكر هنا بما أسلفناه من قبل من أن الارتباط بين البحث التربوى والسياسة التعليمية ليس ارتباطا مؤسساتيا فحسب لكنه أيضا ارتباط أينيولوجي يحرك الباحثين - بوعى أو بدون وعي - في اختيارهم للمشكلات التي ينبغي أن يدرسوها والمناهج التي يجب أن يتبعوها - بمقتضى أينيولوجية ينبغي تخسين المعلمية التربوية القائمة. حينئذ يدخل الباحث طواعية في إطار هيمنة الشروط القائمة للعملية التعليمية، ومن ثم يجرى بحثه في داخلها وفي إطارها، وقياسها على النماذج العلمية القائمة المستحسنة في تخديد المشكلة والنهج والحل.

لكن الحديث عن تأسيس الملاقة المقلانية بين البحث التربوى والنظام التعليمي لا يضى على الاطلاق القبول بأن دورة الشفاعل قبائمية بين البيحث الشربوى والنظام التعليمي.

> دفعلى الرغم من كل هذه الجهود المبذولة (رسميا و/ أو تطوعيا) لمد الجسوريين كليات التربية ووزارات التعليم. فإن الملاحظ أن فعل البحث التربوى في تعمية النظام التعليمي وفعل النظام التعليمي في تعمية البحث التربوي ما زال محدودا للغاية (٢٧).

ومن الواضح إذن، أن ضعف دورة اتفاعل بين البحث التربى والنظام التعليمي لا يرجم إلى ضعف الصلة يتهما، بل العكس تماما، فالمبلة يينهما - كما يتضح من التحليل السابق - صلة واضحة. إن فوة هذه الصلة نفسها - أيديولوجيا ومؤسساتيا هي نفسها التي أضعفت دررة التفاعل، فهذه الصلة نفسها هي التي أضعفت من مكانة وأهمية البحوث النظرية، وهي التي وجهت البحث وجهة بخزيية تممل في اطار الشروط القائمة ولا تناقشها، وهي أخيرا التي انتهت إلى تسييدنوع خاص من البحوث التربوية 

- الامبريقية الضيقة التي تتلاءم وتتوافق في اطار الملاقة المؤسسائية على النحو الذي 
اسلفناه، وكانت النتيجة دخول البحث التربوى - أو بالأحرى اتحراف البحث التربوى 
- تحت هيمنة النظام التعليمي القائم في إطار شررئه المنجناعية والاقتصادية الهيلة به 
والمحددة له: علاقات الشفاوت الاجتماعي الطبقي، أوضاع المتخلف الاجتماعي 
والثقافي، التبعية الاقتصادية ونعط التنمية المشوه، ومن هنا يتضح أن هيمنة النظام 
التعليمي على البحث العلمي في غير صالع نمو البحث العلمي وتقدمه في التربية ... 
النظام التعليمي بحالته الراهنة وبالشروط الاجتماعية والسياسية التي يعمل من خلالها، 
هو نظام غير معنى حقيقة بنتائج العلم إلا بتلك التي تبرر وجوده وسياساته وتضفي 
عليها شرعية علمية - ومن ثم سياسية واجتماعية (١٧٠).

لكن التحليلات السابقة لا تمنى على الاطلاق أن البحوث الأمبريقية الجزيفية في السرية هي بالضرورة بحوث تهدف إلى تكريس شرعية الممارسات القالمة، أو أن الفائمين بهذه البحوث هم بالضرورة واقعون تحت الهيمنة الأيديولوجية والمؤسسائية للنظام القائم. فمنطق العلم الوضعى نفسه خال من الانتهازية، لكن ما يجعله قابلا للانحراف تحت سيطرة الهيمنة هو نعط البنية العلمية للمنهج الوضعى نفسه التي لا مكان فيها لنظرية اجتماعية صريحة. ولذلك لا ينبغي أن نسبعد وجود باحث أمبريقي متحرر من الهيمنة الأيديولوجية والمؤسسائية للنظام وذلك بحكم تاريخه الايديولوجية والمؤسسائية للنظام وذلك بحكم تاريخه الايديولوجي هو كفرد.

لكن على أى الأحوال أيضا الدافع القوى للبحوث الأمبريقية إلى الاندماج الابديولوجي والمؤسساتي في النظام التعليمي القائم (وبني اهتمات الربون هو ما ختاج اليه هذه البحوث - بحكم - طبيعتها - من تنظيم دقيق وتمويل ليس هين. والتمويل والتنظيم يعتبران من أكثر الآليات - إلى جانب الأيديولوجية - التي تربط البحوث التربوية (الأمبريقية) بالمؤسسات التعليمية وفق شروطها القائمة، والتي تزيد من تبعيتها لهذه المؤسسات بامم تخسين العملية التربوية. وقل أن تجد باحثا اجتماعيا أو تربوبا يقوم بإجراء أبحاث أمبريقية جزيئية على نطاق واسع غير مرتبط بمؤسسات بحثية أو لحبان أو منح علمية.

ومي إطار التحليل السابق، وعند هذه النقطة السابقة بالذات أى حاجة البحوث الأمبريقية إلى التنظيم والتمويل يمكن فقط فهم خطورة التمويل الأجنبى للبحوث الاجتماعية والدوباية في مصر. إن التمويل الأجنبى في إطار هذا التحليل هو تمزيز جديد قوى للملاقة المؤسسانية والأيدولوجية بين البحث النربوى والنظام التعليمي ومن ثم تعزيز جديد لكل النتائج السالم التي تكلمنا عنها والتي هي صلب وجوهر الأزمة الراهنة في البحث التربوى: تراجع البحوث النظرية من حيث الحجم والأهمية، تكويس شرعية النظام التعليمي وسياساته القائمة، تسييد نموذج العلم الوضعي في البحث الديوى فضلا عن تشويهه (بتحظيم موضوعيته ومضاعفة فرص الانتهازية العلمية في مبدان البحث العلمي). الأمر الذي لا يؤدى في النهاية إلا إلى منزيد من تضاقم مبدان البحث العلمي، والاجتماعية، وتخريب البحث العلمي، وتغريه وابعاده عن حركة المتمع. على أن موضوع التمويل الأجنبي بما له وبما عليه ينبغي أن يكون موضوعا لدراسة نقدية مستقلة تنظي كل جوانيه.

# ثانياً : تصورات نقدية للخروج من الأزمة

# هل من ضرورة للامبريقية في البحث التربوي؟

ما أتنهينا إليه كان محاولة لكشف الارتباطات الفاخلية والخارجية للمنهج الامبريقي في واقع حركة البحث التربوي في المجتمع: وهي ما تمثل الأزمة.

فالمنهج الامبريقى، حتى فى صيغته الوضعية منهج علمى من حيث البناء المنطقة للمنهج العلمى - لكن الأرمة أزمة اجتماعية - متمثلة فى صور علاقات السيطرة والاستخلال فى المجتمع والنظام التعليمي - وهي ما أوضحناها بمصطلح إساءة الاستخدام الاجتماعي للعلمه، وظل اعتراضنا على المنهج الأمبريقي الوضعي بأن بنيته العلمية تفتح الباحث أمام إساءة الاستخدام الاجتماعي له. ذلك الاستخدام الذي عززته تلك العلاقة القائمة - أبديولوجيا ومؤسساتيا - بين البحث التربوي والنظام التعليمي، معنى ذلك أنه يمكن أن نصل - في ضوء التحليلات النقدية - إلى نتيجة مفادها أن مواجهة الأزمة التي نعيشها في ميدان البحث التربوي يمكن أن تتم بالعمل في محدورين - من بين محاور عديدة بالطبح: أولهما، الدعوة إلى ربط البحث التربوي

بحركة المجتمع في مقابل أيديولوجية ربط بالمؤسسات القائمة وثانيهما محاولة تأسيس

منهج عام نقدى يحتوى المنهجية العلمية الأمبريقية ويتجاوزها في نفس الوقت من خلال الارتباط النظرى – القدى بحركة المجتمع وسنبين ذلك تفصيلا.

# ١- ربط البحث التربوي بحركة الجتمع:

إن ما نذكره حقيقة هنا في اطار التحليلات النقدية - التي قدمت في هذه الدراسة، أو تلك التي قدمت في هذه الدراسة، أو تلك التي قدمت في موضع آخر، هو وجود أي إمكانية عينية لقيام بحوث تربوبية تعطى صناع القرارات والسيامات التعليمية قاعدة أساسية – عقلانية - للتغيير التربوى مسألة من خلال مجميع بيانات ومعارف وإجراءات تكنيكية. فمسألة التغيير التربوى مسألة على سياسية واجتماعية أكبر من ذلك بكثير<sup>(712</sup> والسيامة التعليمية في أي مجتمع لا تقوم على ما هو علمي - بالمعنى المعروف للعلم- فحسب، بل تقوم أيضا على أشياء غير علمية كثيرة وتخرج عن دائرة العلم مثل الأيديولوجيا والدين وارتباطات المسالح علمية والاجتماعية القائمة - على المستوى القومي والعالى (<sup>712</sup> ولذلك فإن ما التعليمية في هذه الدياس بين البحوث العلمية والقرارات والسياسات التعليمية في الحقل النربوي.

وإذا كان للبحث التربوى أن يرتبط حضرورة - بنىء، فإنه ينبغي أن يرتبط بحركة المجتمع ككان المرتبط بحركة المجتمع ككان المرتبط بحركة المجتمع كامنا في مد المجتمع بنطريات طمعية وتفسيرات واسعة عن التربية؛ كيف تتم العملية التربية، م ما الوظائف التى يخفقها في مجالات المجتمع المختلفة - الاقتصاد والاجتماع والثقافة - سواء على مستوى الفرد أم المجتمع، وما تمط وبنية الملاقات الاجتماعية والثقافية السائدة في المؤسسات التعليمية، وما تأثيرها على شخصية الفرد وبنية المجتمع... إلى أخره من القضايا التى تصنع وعيا تربويا يرتبط بحركة التنوير العامة في المجتمع وبحركة المجتمع وسعدي وحركة المجتمع بالمناق أرحب فلور البحث التربوى ليس وعصيه نع وحديثة فقط، لكن من وصعيه نحو شخين التربية من خلال استحداثات وأكتشاف خامات جديدة فقط، لكن من خلال تنور المحمدور (القوى الاجتماعية الفاعلة في الجمع) بدائل تربوية جديدة في ذرط اجتماعية الفاعلة في الجمع) بدائل تربوية جديدة في شرط اجتماعية وساسية جديدة في

إننا نمتقد أنه لا توجد حلول فنية الصيكولوجية بسيطة لمشكلاتنا التربوية ولا توجد

وصفات سهلة مباشرة لتحسين التعليم وبجويد المعارف التى تنقل عن طريق تلك الاستراتيجيات التعليم انما ينبغى أن الاستراتيجيات التعليم انما ينبغى أن تفهم من خلال دراسة التربية، وعمليات التدبيس وطرق التفكير، وطرق صنع القرار في إطار السياق الاجتماعي الأوسع الذي تقوم به ومن خلاله هله الأشياء جميعا. إن المعلومات التي تنتجها الأبحاث – مهما كانت - لا تغير مباشرة الشروط القائمة المحددة الأمياء (أو المعلية الربوية ككل، لكنها فقط تزيد من قدرتنا (أو من قدرة القوى الاجتماعية المنوطة) على الفهم والتفاعل مع هذه الشروط. ومثل هذه المعرفة ينبغي أن تكون معرفة تهم بالنظام التعليمي ككل بقدر اهتمامها بكل فرد فيه، كما ينبغي أن تكون معرفة كلية وجوئية، ونظرة وأبريقية، معا في آن واحد.

إن الأيدولوجية التى تؤمن بأن البحث الشربوى يجب أن يرتبط بصنع القرارات والسياسات التعليمية، أو تلك تومن بأن البحث الشربوى يجب أن يتفتق بالفسرورة عن سلسلة من اكتشاف الحقائق للموضوعية التى يمكن غويلها إلى امتراتيجيات واجراءات عمسن من واقع التعليم هى أيديولوجية لها وجودها الشاريخي بيننا، حيث تكمن بجلورها في اعتقادات سائعة: إنها تكمن في الاعتقاد بأنه يمكن أن نجد نماذج للتندريس والتفكير وميديولات للممل الشربوى صالحة للاستعمال بغض النظر عن السياق الذي ستعمل فيه. كما أنها تكمن أيضا في الاعتقاد بأن التغيير الاجتماعي والإصلاح المتربوى صائة تكنيئية افية يمكن أن تتحقق مباشرة وفق خطوات وقرارات في الاعتقاد بأن البه وضوعية يمكن فية كذلك. كما أنها تكمن ثالثا في الاعتقاد بوجود طرائق وأساليب موضوعية يمكن في ضوئها تقييم نواتج التعليم.

إن الأبحاث العلمية. التربوية والاجتماعية – التي تتصدى لمنالة الإصلاح والتغيير – الذي يتناول ضمن ما يتناول البنية والأهداف وشبكة الشروط القائمة – ليس أبحاثا في صورة سلسلة من اللقاءات التي تعقد ثم تنفض بلا اهتمام قلبي أو المتزام، بل هي بالأحرى نضال أكاديمي علمي متواصل مرتبط بحركة الجتمع السياسية والاجتماعية. ٢ – محاولة لتحديد ملامح المنهج النقدى في التربية:

ثمة خاصيتان لا ينبغي تجماهلهما عند حديثا عن المنهج الأمبريقي في العلوم الاجتماعية تتوفر فيه في حالة افتراض علم انجرافه في علاقات الاستغلال المهيمنة في

المجتمع. وهاتان الخاصيان هما:

١- الموضوعية: فالمنهج الأمريقي الوضعي منهج يكفل موضوعية أكثر وضوحا مما تكلفه المناهج الأخرى. وتعنى بالموضوعية هنا أن العمل يتم ويعرض بطريقة يمكن أن يقوم بتكرارها أي باحث مدرب. ويستند معنى الموضوعية هنا إلى حقيقة أن إجراءات البحث الأمريقي إجراءات أكثر انتظاما وصوامة وتقنينا، ومن ثم يسهل على أي باحث تكرارها. وهذه الخاصية هي ما تنتج بدورها إمكانية تراكم الممل العلمي (٢٦٠).

٧ - درجة عالية من البرهان والإثبات ودرجة منحفضة من التجريد، فمن الحقائق المعروفة أنه لا وجود للبرهان الدقيق إلا من خلال المنهج الأمبريقى فى البحوث الجزيئة فحيث الظاهرة مشاهدة (والسلوك ملاحظ)، وحيث توجد معانى إجرائية لكل مفهوم، وحيث التفسير ملاحظ من خلال الضبط تكون الصلة قهة بين البرهان والمشكلة الملاحظة والفسير، وأنت حينما لا تقبل الالبات فى العلم الامبريقى - رغم وضوحه - قلائل تشعر أن هناك ما هو أكثر من ذلك(٢٣).

ونحن في حاجة إلى دراسة مشكلاتا الجزئية لشكلات الفرد على المستوى الصغير Meacular بمناهج دقيقة تتبح الموضوعية ووضوح البرهان، وذلك حتى نكتسب تراكمات معرفية في تفسير هله المشكلات. وفي حقل التربية توجد مشكلات جزئية كثيرة لا نستطيع أن تتجاهل دراستها، إلى جانب دراسة المشكلات البنيوية والتاريخية كثيرة لا نستطيع أن تتجاهل دراستها، إلى جانب دراسة المشكلات البنيوية والتاريخية كذلك على جوانب فردية جزئية، وبين الكل والجزء علاقة دينامية جدلية. ومن ثم كذلك على جوانب فردية جزئية، وبين الكل والجزء علاقة دينامية جدلية. ومن ثم على المستوى الكبير بدراسة وتفسير نشأة مغارس اللغات التجزيبية في الواقع المصرى، لكنا أيضا نهتم وبجب أن نهتم وعلى المستوى الصغير بدراسة تأثير التعليم بلغة أجنية في بداية حياة الحلفل على لفته العربية الأم وتأثير هذا كله في تنمية عمليات التفكير وفي الشخصية ككل. وقد نهتم (على المستوى الكبير) بتفسير انساع نطاق ظاهرة النش في نظمنا التعليمية لكنا أيضا نهتم (على المستوى الصغير) وبجب أن نهتم بظهرر مشكلة النش الجماعي بالقوة – التي حدثت في العام الماضي في مناطق معينة بظهور مشكلة النش الجماعي بالقوة – التي حدثت في العام الماضي في مناطق معينة بظهور مشكلة النش الجماعي بالقوة – التي حدثت في العام الماضي في مناطق معينة

فى بلادنا. إننا قد نهتم (على المستوى الكبير) بتفسير البنية البيروقراطية فى نظام التعليم المصرى، لكننا أيضا نهتم (على المستوى الصغير)، ويجب أن نهتم يتفسير المدى الذى يمكن أن تتفاوت فيه هذه البنية من فصل دراسى إلى آخر وفهم المتغيرات (الممكنة) المؤثرة فى ذلك التفاوت.... وهناك الكثير الكثير من الأمثلة.

معنى ذلك أتنا فى حاجة إلى منهج علمى يتناول دراسة المشكلات الجزيئية فى اطار الفهم الكلى للظاهرة. وتحن فى حاجة كذلك إلى دراسة كلية الظاهرة من خلال فهم جوانبها الجزيئية، وتفاعل الكلية مع الفردية فى الحدث الاجتماعى. وأن يتأتى ذلك إلا من خلال منهج عام. يوبط بين الواقع والنظرية بين الجزيئية والكلية منهج عام يتيح لنا فهم الوقاع الجزيئية ومقاوما فى نفس الوقت لكل أشكال الهيمنة التى تسئ استخدام الممارات العلمية الأمبريقية وتشوهها.

رنقد بينت التحليلات السابقة أن المنهج الامبريقي الوضعي – بعكم بنيته العلمية منهج بنطوى على قابلية إساءة الاستخدام الاجتماعي عجت وطأة وهبمنة علاقات التخلف والاستفلال والتبعية، الأمر الذي يسف علمية المنهج وخصائصه المعيزة: في الموضوعية واستفامة البرهاد. وعلى أى الأحوال فإنه امتنادا إلى التحللات السابقة نقول انه غابت النظير، وإذا وقع هذا المنهج الأمبريقي وأصبح المنهج كليا قائما بنفسه ويمك على كل تنظير، وإذا وقع هذا المنهج في برائن الهيمنة الأيديولوجية والمؤسسات فإن ملل عليه أولويات المشكلات موضوع المراسة، والاهتمامات الموفية للمؤسسات فإن هذا المنهج يفقد العلم الاجتماعي وظيفته الإنسانية والاجتماعية كأداة في التحول الاجتماعي والتقدم الإنساني، وهكذا يصبح المنهج الأمبريقي بذلك – رغم علميته عقبة كثوداً في سبيل التقدم العلمي والاجتماعي. إن المنهج الامبريقي الوضعي لا يعمل في إطار آخر أكثر من نفسه... ويفتقد إلى إطار أو نظرية عامة تتجاوز التعميمات الاستقرائية لليانات الامبريقية الإحصائية.

المنهج الأمريقي الوضعي كما بينا من قبل منهج يختزل النظرية، حتى أصبع هو والنظرية في وحدة، قائمة بطريقة صارمة، فالنظرية من حيث هي مجموعة من القضايا (أو الفروض) التي تشبتها الملاحظة وترتبط ببمضها منطقبا، لا تتجاوز مستوى التحميمات والبيانات الأمبريقية إلا من حيث درجة التجريد. ولا تتجاوز وظيفة كونها نقطة انطلاق في البحث (الأمبريقي). ومن ثم ظلت معايير الصدق في هذا العلم محدودة بمجموعة القنيات والإجراءات المستخدمة في البحث. أن توحد المنهج بالنظرية في العلم الأمبريقي الوضعي توحدا يختزل النظرية لصالح المنهج، هو ما أفضى به إلى إمكانية وقوعه مخت الهيمنة الإيديولوجية والمؤسساتية، ومن ثم لإساءة استخدامه اجتماعيا في إطار علاقات التخدامه اجتماعيا في إطار علاقات التخلف والسيطرة القائمة.

وعلى الجانب الآخر المقابل للعمل الاجتماعي الأميريقي الوضعي تجد الماركسيين التقليدين. وهؤلاء لهم تاريخ طويل في محارية المنهج الوضعي باعتباره منهجا برجوازيا. ويقدم الماركسيون التقليدون القليبة التاريخية باعتبارها العلم الاجتماعي العام الذي العابية التاريخية والمحلم الاجتماعي العام الذي التاريخية وهي أحداثه الفردية. وهم يوحدون بذلك بين المادية التاريخية العام منذ البداية على اعتباره مجرد طرائق بحثية - اجراءات وتقنيات وقياسات تخدم النظرية المادية التاريخية (٢٥٠). واتتهوا بللك إلى وضعية ماركسية، توحد مرة أخرى بين النظرية والمنهج العلمي، لكن التوحد في هذه المرة لا يقوم على أسلم اختزال النظرية لصالح المنهج - كما هو في حالة الأمبريقية الوضعية - بل على اسلم اختزال النظرية الصالح المنظرية، بمارة أخرى نقول لقد وجد وحد الماركسيون التقليديون بين المادية الجملية والعلم الاجتماعي لمالح المادية التاريخية، ثم اختزاوا ثانيا المعمى لمالح الملمى ليصبح مجرد إجراءات تخدم المادية التاريخية، ثم اختزاوا ثانيا المعمى ليصبح مجرد إجراءات تخدم المادية التاريخية، ثم اختزاوا ثانيا المعمى المالح المادية التاريخية، ثم اختزاوا ثانيا المعمى ليصبح مجرد إجراءات تخدم المادية التاريخية، ثم اختزاوا ثانيا المعمى المعالح المعمى ليصبح مجرد إجراءات تخدم المادية التاريخية العلمى ليصبح مجرد إجراءات تخدم المادية التاريخية المعمى ليصبح مجرد إجراءات تخدم المادية التاريخية المعمى المعالحة المعمى ليصبح مجرد إجراءات تخدم المادية التاريخية التاريخية المعمى ليصبح مجرد إجراءات تخدم المادية التاريخية الكرية الترارك

معنى ذلك أن الماركسية التقليدية قد انتهت إلى ما انتهت اليه الأمبريقية الوضعية المرجوازية فرحدت كلتاهما بين المنهج والنظرية فى وحدة تقضى على أحد طرفى الملاقة وتخزله لصالح الآخر.

إن مسلمة وحدة النظرية والذهج العلمى التى تطوى عليها كل من أميريقية الوضعية والماركسية التقليدية من شائها أن تفضى إلى أزمة في العلم الاجتماعى ولا يمكن اعتبار هذه المسملة سألة ثانوية أو هامشية في بنية العلم. ذلك أنها تعبر عن دوجماطبقية ترحيدية من شأنها أن تفضى بنا إما إلى الاعتقاد بأن المنهج الأمبريقي الوضعى هو المنهح العام (هذا من جهة الوضعية) ، أو الاعتقاد المقابل، بأن المادية الجدلية هي المنهج العلم (هذا من جهة الماركسية التقليدية). وكلاهما ينطويان على خلط واضح بين مسستويات الظاهرة: المستوى الكلى للظاهرة، والتبديات الفردية (أو الجوانب الخاصة) الجزيئية في الظاهرة.

والخلط بين مستريات الظاهرة الاجتماعية موضوع الدراسة واستخدام المنهج المناسب ظاهرة عالجها رايت ميلز. وبين احتمالات الخطأ العلمي الناجمةعها. فاستعمال منهج جزيئي (تحت دعوى أبديولوجية المنهج العام) لدراسة كلية الظاهرة الاجتماعية ينجم عنه الوقوع - فيما يسميه ميلز - خطأ التعميم المغدلل للمؤشرات واستعمال منهج كلي Macroscopic لدراسة واقعة جزيئية فردية ينجم عنه الوقوع - فيما يسميه ميلز أيضا - خطأ التكثيف الزائف للنظرية (٢٧٧).

ولو فهمت العلاقة بين النظرية والنهج في ضرء أبعادها الجوهرية التى حافظ على طرفى الملاقة من شأه أن يضع أسامنا جميما إمكانية محداولة إعادة بناء العلم الاجتماعي في صيغة جديدة. والخاولة المطلوبة لن تكون بالطبع مجرد محاولة لوضع الاجتماعي في صيغة في اطار نظرية عامة أو التوقيق بينهما. إن الخاولة التي نقصدها، ونحاول القيام بها هنا، هي محاولة تهدف إلى بناء نموذج مفتوح لعلم اجتماع تربوى نقدى كنسق متمايز داخليا، وبسمي إلى دمج الاجراءات المنهجية الجزيئية المختلفة في صلاتها المتباية عبر مجالات الرقائع المتعددة في كل شامل يجمع – في وحدة متكاملة – بين الجوانب الجزيئية للوقائع الكيابة (البنيرية والتاريخية)، مع الأحدفي الاعتبار المصالح والاحتمامات المبرة عن حركة الواقع وطموحاته الاجتماعية.

وهذه المتهجية الشاملة أو العامة لا يمكن أن تتم بالطبع في غياب بناء نظرى بربط الاهتمام المعرفي في المنهج بالاهتمام الانطولوجي في النظرية الاجتماعية. وذلك في سبيل الوصول إلى كلية عينية للواقع والنظرية التي تتلاءم مع هذا النسق المنهجي المفتوح لابد وأن تكون هي الأخرى نسقا مفتوحا من المعارف لا يهدف إلى تخديد المعلاقات للمفردات المنهجية المستخدمة فحسب، بل يهدف أيضا إلى امدادنا ببدائل من الفروض المنظمة للوقائع الجزيئية والعمليات البحثية التي تهدف إلى الربط بين نتائج التحليلات الأمبريقية والتحليلات النظرية، وبطا يهدف إلى تتمية النظرية والممارسات المنهجية معا في نفس الوقت.

وهنا نقدم محاولة تقوم على تراث الحركة النقدية في العلم الاجتماعي وخاصة

على أعمال هابرماس وعلى الانتفادات التي وجهت إليه من علماء الاجتماع النقليين 
- في دائرتي الاجتماع والتربية. فقد قلم هابرماس (٢٨١) / نظريته النقلية الشهيرة في 
تقسيم العلوم الاجتماعية إلى ثلاثة أنواع (أو أنماط) مختلفة، كل له مجاله واهتمامه 
الخاص في المعرفة: العلم التحليلي الأمبريقي، ويهدف إلى تفسير الوقائع الجزيئية 
لتحقيق الفسيط والتنبؤ، والعلم التأويلي، ويهدف إلى تفسير/ تأويل المعاني والرموز 
لتحقيق الفهم والانصال في المجتمع الإنساني، والنظرية التقلية، وتهدف إلى نقد 
الأيدولوجية السائلة لتحرير الإنسان وتخليصه من كل أنواع السيطرة والاستغلال.

وقد تعرض برنشتين لنظرية هابر ماس بالنقد والتجريح. أقر برنشتين أهمية اكتشاف هابرماس لهذه العلوم الثلاثة، لكنه علب عليه الفصل والتمييز بين مجالات هذه العلوم. فهذه الأنراع الثلاثة ليست أنواعا لثلاثة علوم منفصلة، بل هى بالأحرى أنواع لثلاث لحظات ديالتيكية تترابط معا في الواقعة العلمية الواحدة. والعلم الاجتماعي النقدى هو العلم الذى يأتي تمهيرا ديالكتيكيا عن الأمبريقية والتأولية والنقدية معا وفي نفس الموقد (27<sup>17)</sup> وهنا يحث برنشتين على فكرة إقامة النمق المفتوح في العلم الاجتماعي. وهى قريبة الشبه بفكرة رابت ميلو في الربط الديالكتيكي بين المناهج الجزيفية والمنامج الكبيرة في علم الاجتماع الراديكائي.

أما الانتقاد الثانى فقد جاء من مكارثى الذى أوضح أنه بينما قد تجح هابرماس فى نقد العلم الامبريقى ونقد العلم التأويلى إلا أنه لم يقدم لنا أى مستند لشرعية النظرية النقدية (نمط العلم الثالث الذى اكتشفته مدرسة فرنكفورت النقدية وهابرماس أحد أقطابها. وهابر ماس من وجهة نظر مكارثى مطالب بأن يقدم معابير صدق النظرية النقدية، ليحقق بها شرعيتها العلمية (12.

وثمة انتقاد ثالث إلى هاير ماس - قدمناه في دواسة أخرى سايقة - ملخصة أن هاير ماس قد ارتكز في تصنيفه للعلوم الاجتماعية على الجانب الايستمولوجي فقط - في إقامة الدائم الاجتماعي - أعنى على المنهج وأغفل الجانب الأنطولوجي نماما - كما يتمثل في المفاهيم النظرية المفسرة لطبيعة المجتمع. وإذا اعتبرنا الجانب الأبستمولوجي (مفهوم طبيعة المجتمع) معا لوجئنا تعددية في العلوم

الاجتماعية تتجاوز تصنيفه هابرماس والانطلاق من فكرة التعددية في العلم الاجتماعي من شأته أن ينتهي إلى نسق مفتوح للعلم النقدى(٤٤١).

وتأسيسا على ما تقدم نرى أن أى محاولة علمية نقدية جادة إنما يجب أن تنطوى على الخطوات الأربع التالية (<sup>(۲۷)</sup>

١ - معلومات تقصيلية عن مشكلات (والظواهر) التربوية.

٧- آنسقة تخليلية تخدد الأشكال المختلفة لتطور الظاهرة وارتباطاتها.

 ٣٠- فهم شبكة العلاقات الناخلية للظاهرة من خلال التأويلات وفهم التوافقات الناخلية (الملاقات الوظيفية) بين هذه الأشكال.

 تفسير الظاهرة في حركة الواقع الاجتماعي، من خلال التوصل إلى تحديد التصورة الكلية للظاهرة في إطار شبكة العلاقات القائمة بين عناصر الظاهرة الكلية.

# المرحلة الأولى: الحصول على المعارف:

وفي هذه الخطوة يتم الحصول على معارف مفصلة لإحداث تراكم من المعلومات والبيانات الوثيقة الصلة بالموضوع وبنيني أن ينص الباحث صراحة منذ البداية على نوع المعارف الملاتمة التي يويد جمعها وذلك منذ البداية. ففي هذه الخطوة يوضع الغرض المنطقي باستنباطه متسقا من النظرية، وتخديده تحديدا أمريقيا واضحا ويتم من خلال هذا الفرض، وفي ضوئه، تخديد وصياغة الإجراءات والفنيات التي تستخدم في البحث التي بها ومن خلالها يتم جمع المعليات الواقعية والحقائق التي تنسق وتتلاءم مع خط البحث والتواققة مع الفروض.

# المرحلة الثانية: تحليل الأشكال المختلفة لتطور الموضوع:

وفى هذه المرحظة نقوم بتحويل المطيات الأمبريقية إلى بناء عقالاى من خلال الشمامل مع موضوع البحث ومتغيراته بدقة. وهذه الخطوة تعنى فى المعلوم الطبيعية التحكم فى المتغيرات من خلال التجربة، وملاحظة سلوك الموضوع وضبطه وفن شروط مختلفة محدودة وخمت ظروف يمكن أن يكررها أى باحث ثانية. وحيث يتعذر ذلك فى العلم الاجتماعى، فإننا لا نتعامل مع الموضوع تعاملا حقيقيا، بل نتعامل معه تصوريا من خلال أنسقة تخليلية نصل إليها بالمالجة الإحصائية. أى أننا نفسر الأشكال

المختلفة لتطور سلوك الموضوع من خلال حسابات إحصائية تنبع التأمل والتفسير. وهذا المستوى من التحليل هو أقصى مستوى من التحليل الأمبريقى. وهو مستوى يعبر عن مذى تقلم التقنيات البحثية في العلوم الاجتماعية.

المرحلة الثالثة: التأويل الوظيفي:

وهى مرحلة نحاول فيها كشف التوافقات الفاخلية في الموضوع. وتعنى جوهريا تأويل التداخل والتفاعل الوظيفى في الحسايات والأنسقة التحليلية التي توصلنا اليها في المرحلة الثانية، وهذه الخطوة تقابل ما يعرف عند ميرتون بالنظرية الوسطية. فالتفسيرات أو التأويلات النظرية الناتجة عند هذا المستوى تعتبر حدا امبريقيا مباشرا أو غير مباشر

المرحلة الرابعة: التحليل البنيوي وبناء العيانية (أو الكلية) العقلية:

فنى هذه المرحلة نحاول اعادة بناء الوقائع الرياضية بناء عقلانيا من قضايا أولية ما 
بعد نظرية Metatheory وهذه المرحلة هى المرحلة التى تعبر عن المستوى النظرى العام 
الذى يشممل الموضوع، ومن حيث هى كذلك فهى المرحلة التى يتكون فيها المنهج 
العام أيضا فى دراسة الموضوع. ذلك أن فيها يتم مجاوزة الإجرادات المنهجية والربط 
بينها فى آن واحد، من خلال الأنتقال من مستوى التحديد العينى الحسى للموضوع 
إلى التحديد التجريدى المقلى له. وهنا فقط يمكن أن تتكلم عن اهادة بناء الواقع 
المينى فى الفكر. أو بلغة ماركس غول ما هو عيانى حسى إلى ما هو عيانى عقلى.

إن المعانية العقلية مفهوم هيالكتيكي لا يختول بنية الموضوع إلى أنسقة تخليلية مجردة (كما هو في المرحلة الثانية)، ولا إلى مجرد علاقات وطيفية هي أحد جوانب الواقع (كما هو حادث في المرحلة الثانية)، بل هو مفهوم يحتوي إلى جانب ذلك كله على غديدات كيفية لكلية الظاهرة، من خلال أهداء الملاقات القائمة بين كلية السي المحدد للظاهرة، والمناصر المكونة النسق<sup>(717)</sup>، والمياتية المقلية تعبر عن المرحلة التي نصل فيها إلى فهم البنية من خلال التوصل إلى الملاقات المبادلة المسبعية (أو شبه المسبية) بين النسق الكلى وعناصره، وفهم الملاقة بين النسق الكلى وعناصره معناه فهم حركة البنية الاجتماعية فالمنصر يحدد شكل البنية الكلية (النسق الكلى) وذلك بالقدم الذي بتحدد فيه البنية الكلية زهدنا ما يهدف اليه الفهم

النقدى الديالكتيكى لممارسات العلم الاجتماعي في مستوياته الثلاثة: المستوى الامبريقي، والمستوى التأويلي الوظيفي، ومستوى العياتية العقلية، العياتية العقلية اذن مرحلة ليست منفصلة عن المرحلين السابقتين، بل هي تتضمنها ونتجاوزهما بها في آن واحمد هي بعد النظرية العامة التي يتكون عندها المنهج العام في دراسة موضوع رودي

المستوبات الثلاثة هنا في درامة الظاهرة ليست مستوبات ميكانيكية منفصلة، لكنها بالأحرى، لحظات تاريخية تكشف الجوانب الكيفية للواقع، كما تكشف عن جوهره بالأحرى، لحظات تاريخية تكشف الجوانب الكيفية الواقع أن المقلية يتضمن أيضا البعد التاريخي في دراسة الواقع الاجتماعي، طالمًا أثنا نسعي إلى فهم حركة الواقع الاجتماعي (بمعنى الشفيرات الحادثة في البنية الاجتماعية)(10) وحركة الواقع الاجتماعي كتبير عن ديمومة واستمرارية الواقع (التنير الاجتماعي) هي مجال مادى متميز لدواسة القواتين أو الشروط التي تخكم الظاهرة مؤضوع الدواسة.

ويتحقق صدق الاجراء الاستياطى لبناء النسق النظرى (أو بالأحرى صدق التحليل البنيوى) في هذه المرحلة من جانبين النين : الجانب الأول، وهو جانب مواجهة التحليلات التي تم التوصل اليها مع نتاتج التحليل التاريخي لتطور الموضوع. وأما الجانب الثاني، فهو جانب اختيار التلاج بموازنة كوامنها الواضحة (١٩٠١) سواء كان ذلك بمقابلتها بالمسلمات المتعلقة بالظاهرة وتم الإجماع عليها أو كان ذلك بوضوح الثاكيدات التي ينطوى عليها تحطاب التحليل، أو التأكيد على وضوح القوانين في سياق نوائعي علم باعتبارها العمل المجمدى. أو بما يقول به هابرمام بأنه ويتوجب على هاد التأكيدات من جهة، والقوانين المقالانية من جهة أخرى أن ترتبط كل بدورها بعناصر الوضوح والذقة التي تتضمن التبادلات الواردة في عمليات الواصلة.

وعلى أى الأحوال مهما كان الجل حول صعوبة هذا الميار في التحق من صدق القضايا النظرية، فإنه يظل أمامنا الاسترشاد بما يقوله جيدنر من أن الحقيقة تتضمن بالضرورة جدلا تسريريا، وهذا بدوره يمكنه الاضطلاع بأسلوب ملائم قادر على تفسيرها(٤٧). على أننا ينبغى أن نتمسك في هذا النسق النظرى، بأن البديهيات والمسلمات الصادقة التي تدخل في بناء النظرية العامة سوف تبقى هامة يقدر ما يمكن مراجعتها باستمرار في سياق العمل الأمريقي.

والمنهج العام الذي يقوم على النظرية العامة للموضوع هو المنهج الذي يمكن أن يحدد وضم المناهج الجزئية (الإجراءات والتقنيات) في كل عمليات البحث، ومن ثم يمنع كونها مطلقة غير مروة، كما يمنع إساءة استخدامها اجتماعيا.

إن المنجع العلمي في اطار المفهوم النقدى الديالكتيكي لا يحيس نفسه في مستوى التقايات فقط. فالمنجع النقدى يقود إلى التعرف على الملاقات شبه السببية التي شحكم حركة الواقع الاجتماعي – البني الاجتماعية موضوع الدراسة. أنه بللك يتجاوز الأقاق الضيقة للفهم الوضعي لمخني البنقية فهو لا يمدنا فقط بأدوات البحث واجراءاته. بل باضافة عنصر الاستنباط العقلي – الحسابي – من القضايا الأولية (المسلمات الإنتراضات والبديهات) في دائرة التحليل البنيوى والتاريخي. وبالرغم من أن الصدق الأوريقي مطلوب لمثل هذا الاستباط، الا أنه خطوة وسطة فقط، فالصدق يقوم كاملا من خلال العمليات العلمية في سياق المنجع العام. وكذلك الإجراءات المنهجية إنما تستنبط هي الأخرى منطقيا. وفي مستوى التحليل البنيوى والتاريخي يمكن استخدام المنجع اللهاء الإيسان (١٤٨٤).

#### خاتمسة

ثمة علاقة تبادلية وطيدة بين نوع العلم المسيطر (أو السائد) في مجتمع ما، وبين نمط الهيمنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في ذلك المجتمع، وأن قوة انجاء علمي ما في المجتمع، إنما تكمن، لا في قوة هذا العلم نفسه أو في مدى صحته، بل بالأعرى تكمن في قوة تأثير نمط البني الاجتماعية السائدة -- التي يعمل بها ومن خلالها هذا العلم.

والعلم السائد ( الموجه للجهود الأكاديمية) في مجال البحث التربوى في مجمعنا هو العلم الأمبريقي الوضعي، بمناهجه (الوضمية) المعروفة بتحديد المتغيرات اجرائيا، وصياغة العلاقة بينها إحصائيا، وتخليل الوقائع (موضوعات الدراسة) في آنسقة رياضية. وصياغة العلاقة بينها إحصائيا، وتخليل الوقائع (موضوعات الدراسة) في آنسقة رياضية التغللم التعليمي، ومن ثم غابت عن دائرة البحث والدراسة أهداف هذا النظام وبنيته الثقافية الإجتماعية وهو، ثانياً، علم قد أحال مسألة والصدق، فيه إلى مسألة ننية تقوم على الاجراءات والحسابات الفنية، ومن ثم استبعدت التفكير والتنظير، ولم تتجاوز النظية فيه أكثر من كونها تصيمات أمبريقية للإطرادات المائلة أمامنا. وثالثاً : فهو علم قد نخددت اكثر ما حرفية فيه في دراسة الظواهر العينية المشاهدة والملاحظة، ومن ثم أخرج عن دائرة البحث كل ما هو غير مركى من علاقات الصراع والحركة والتغير. وعلم هذه هي خصائص بنيته ومنهجه هو علم لا يستطيع أن يقاوم الهيمنه الاجتماعية، أو يقلل من مطرتها دفاعا من الناس في هذا المجتمع، بل لا يملك إلا أن يقبل الهيمنه ويعمل في أطرعا وسلم ياساء الساع الماءة استخدامها له.

والبنى الاجتماعية والثقافية والاقتصادية في واقعنا هي بنى متخلفة مجسدة لملاقات قهر واستفلال وتغريب للانسان، وقتل لكوامنه للبدعة. والنظام التعليمي في مجتمعنا هو امتداد لهذه البتى وأداة لها في نفس الوقت، ولم يهدف النظام التعليمي من ممارسة العلم والبحث التربوى – في ظل شروط الهيمنه التي يعمل من خلالها – إلا إلى شكلية يستمد منها شرعية – علمية واجتماعية – تمكنه من البقاء، وتقوى من فعاليته.

وقد أوضحت التحليلات السابقة، في هذا الإطار، أن «أيديولوجية ربط البحث

التربوى بالقرارات والسياسات التعليمية داخل النظام التعليمي، إنما هى ايدبولوجية منظله نجعل من البحث التربوى ونمارسة العلم مجود أشطة تابعة للنظام التعليمي، وغير مستقلة عنه ، بشروطة المهيمنه القائمة. وقد ازدادت هذه الايدبولوجية قوة حينما تخولت إلى علاقة مؤسساتيا ، ومن ثم بعلاقات الهيمنه في المجتمع . وبارتباط البحث التربوى ، واحتواته مؤسساتيا (تنظيما وتمويلا) في النظام التعليمي، أصبح البحث التربوى نفسه، جزءا لا يتجزأ من نسيج علاقات الهيمنة والتخلف القائمة في الجتمع، وغاب، بالتألى، عن دوره المنشود كقوة محركة للتقدم في التربية والمجتمع. لقد اساء النظام التعليمي - في ظل شروط الاستغلال والتخلف المهيمنة عليه - الاستخدام الاجتماعي للعلم والبحث التربوى : فشوه موضوعيته وجرفه الى مشكلات زائفة أو ثانوية في أحسن الحالات. ولقد لقبل العلم الأمبريةي - وهو العلم المربؤي ينقط من قبل النظام - هذه الإساءة بالطبع وذلك بحكم خصائص البنية العلمية للهجيه الوصفي السائد.

إن من يريد مواجهة أزمة البحث التربوى، ومجاوزتها، عليه أن يحرر البحث التربوى من كل أشكال الهيمنة لعلاقات التخلف والاستغلال، وذلك من خلال فلك الارتباط الأيديولوجي / المؤسساتي القائم بين البحث والسياسات التربوية داخل النظام التعليمي في شروطه الراهنه. إن الارتباط الوحيد للبحث التربوى الذي يجب أن يسمى الميه المياحث هو الارتباط بحركة المجتمع وتخير الانسان ومساعلته على تخقيق طموحاته في المحية والمعلل الإنساني - ولا يتم هذا النوع من الارتباط ولا يعزز إلا من خلال تواجد الرابط والجمعيات العلمية التربوية المختلفة والمتعددة والمرتبطة بحركة المجتمع. فوجوز مثل هذه الروابط والجمعيات - وكافة أشكال الشجمعات - العلمية التربوية، هو ما يوفر للبحث والعلم التربوى دافعية حقيقة، ومصادر فكرية ونظرية أصيلة.

والباحث الذى يرى أن للعلم دورا اجتماعيا محركا للتقدم، ومن ثم يعتقد أنه لابد وأن يشارك بعلمه فى عملية تنوير الناس ومساعنتهم على تخليص أفهسهم وتخقيق طموحاتهم، لا يمكن أن يحقق ذلك إلا بعلم تربوى نقدى، يحوى العلمية ويتجاوزها إلى بناء كلية واقمية عقلية جديدة فى نفس الوقت. والتمسورات النقدية التى قدمناها فى بناء خطوات علمية ومنهجية نقدية هى محاولة استهدفت أن تخافظ على منطق الملم، واحتواء الخطوات العلمية، دون أن تغيب في دواترها ودوالها الرياضية، يل تتجاوزها في نفس الوقت إلى ساحة الفكر الإنساني الرحب، والخطوات الأربع التي عرضناها وأقصناها وفق تراث المدرسة النقلية في علم الاجتماع، مجمل من البحث العلمي في جوهره نشاط فكر لا نشاط آليات وأدوات ونشاط فكر يستخدم الآليات والأدوات باختيار منه وقصد وتوجيه وضبط، وبوعي منه ودواسة وفهم. فالفكر أولاً، والفكر عاليا، والفكر سيدا – وهذا ما ينبغي أن يكون عليه الاسر في بحشنا التربوي، (٩٠)

ولا مجال للقول هنا، أيضاء في اطار تخليلاتنا السابقة، لما يدعيه المعضى ، أن مفهج العلم الاجتماعي واحد، وأن المشكلة متمثلة في دالمنحي، (أو المذهب)، أى في الموقع الذي يتخذه من يقوم بالبحث العلمي وبفسر تتاتجة، وبأن المتحنى ديمكن أن يتعدد لكن المنهج يجب أن يسقى واحدا، وأن مشل هذا الرأي لا مجال له هنا بحسب التحليلات السابقة : فان طبيعة المنهج من طبيعة المنحي، وإن كنا لا نوحد - بل وفرفين أي وحده - بينهما، فالمنحى (الملهب) ليس مجرد أفكار تفسر التتاتج، لكنه بالآخرى، وقلة كلية - جشتالته - إلى الكون والعلم والمجتمع، تخدد طبيعة الكون ومكوناته وما ألى يمتبر علما، وما الذي يعتبر كذلك، وما المشكلة وما أولوباتها، ومن ثم الفنيات والأليات والفروض والإجراءات الملائمة ... (وغير الملاحمة). وهكذا، فالنهج بأني بعد المذهب ويقوم عليه.

ورغم دعوتنا إلى علم نقدى فإن ما ينبغى القول به هو التعددية في العلم الاجتماعي للهجتماعي النبهة والمنحى الاجتماعي النبهة والمنحي الاجتماعي النبهة والمنحى مماء فالتعددية مسألة ضرورية في مجتمع يسمى إلى التقلم من خلال الحوار الديمقراطي الحر. ولقد أوضحت جهود كثير من العلماء النقديين أن ثمة أنماط متعددة من العلم الاجتماعي. وأن لكل علم منهجه العام. وما حاولناه في هذه الدرامة هو تقديم خطوات لعلم نقدى يحتوى الأميريقية والتفسيرية والنقلية مما. ورغم ذلك فإقرار التعددية أمر لا مفر منه. ولتختر آراء الجميع وجهودهم العلمية على محور تخرير الإسان والمجتمع. وفلا شيء يطمن التقدم في العسميم أكثر من محاولات احتكار الصواب ونفي التعددية.

#### الهوامش وللراجع

- يس توماس كون أن من علامات الآزمة في شرعية العلم القديم أن تبنأ أنظار مجموعة
   من العلماء تتجه الى إثارة المناقشات الفلسفية حيل مسلمات وافتراضات ذلك العلم:
   انظر:
- T. Kuhn, The structure of Scientific Revolutions (2 nd ed),
   Vhicago Univ. of Chicago Pres. 1970: PP 15 57.
- R. Bernstein, The Structuring of Social and Political Theory. N. Y.: Harcaurt and Brace Javanovich, 1976: P. 226.
- ٣- للتمريف بالانجاة النقدى كمنهج للتحايل والدراسة، والتمريف بأعمدة هذا النهج في علم الاجتماع والتربية، انظر : حسن البيلاوي، طبيولوجي مقترح لتصنيف نظريات علم الاجتماع التربوي للماصر. دراسات تربوية، انجلد الأول الجزء الرابع (سيشمير ١٩٨٦)، ص. ١٩٦٠.
- ا- اعتمدننا في دراستنا على الحوار الدائر حول واقع البحث النهري في معمر والبلاد العربية على المبارئة وكل منها يحوى عددا لا بأس به من الدراسات والبحوث الممثلة لا تجاهات مختلفة وترجر من القارئ أن يتصفحها بنفسة لهرى كيف يتفق بعض أصحاب الا إدامة المكافئة على القضايا الثلاث التي ذكرتاها وأن نذكر تسميات معينة حى لا ندخل في حوارات جائية بل نزك ذلك لفطئة القارئ وحدد.
- النظمة المرية للنشافة والعلوم، لحر تطوير البحث التربوى في الوطن العوبي (تدوة
   عمداء كليات التربية ومديرى مراكز البحث التربوى المنعقدة في الكوبت من ١٢
   ١٧ مارمر ١٩٨٣). تونس : المنظمة العربية، ١٩٨٣.
- الجلة العربية للبحوث العربوية. الجلد الرابع، العسد الأول، يناير ٢٩٨٤. الملف
   الرئيس لهذا العدد الراء في البحث العربوي».
  - التربية المعاصرة، العدد الرابع، يناير ١٩٨٦ عدد خاص عن البحث التربوي.
- أحمد خليفة وآخرون، إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، ببروت دار
   التنوير للطباعة والنشر، ١٩٨٤. (يضم هذا الكتاب نصوص وأبحاث ومناقشات

- الندوة السنوية للمركز القومي للبحوث التي عقدت في القاهرة في المدة ٢٦ ٢٨ -فدايه ١٩٨٣.
- قال بهذه الأطروحة على وجه التحديد، صلاح قنصوه ووحدة المنهج وتعدد المنحى في
  العلوم الاجتماعية، في : أحمد خليفة وآخرين، إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن
  العوبي، مرجع سابق، من ص ٩٣ ١٠٨٠.
- ٦- يردد هذه المقولة الآن أصحاب والمبحوة السلفية» ويرددها معهم أيضا عناصر يسارية كثيرة. ولقد نشأت مقولة «الغزو الثقافي» في أوائل السبعينات كنوع من الهجوم والنقد الجارح ضد الناصرية واليسارية عموما. لكن من الطريف الآن أن يستعمل بعض رموز اليسار نفس المقولة في نقد البحث اليسار نفس المقولة في نقد البحث المعار بعاماي والتربوي من الصحوة السلفية واليسار ارجع إلى مراجع سالفة الذكر.
- ٧- ثمة صور كثيرة لما نطاق عليه هنا «الأمبريقية الوضعية». فهناك العلمية Scientism عند أرتست ماك، وهناك الوضعية المتعلقية عند معظم أصحاب مدرسة فينا، وهناك النقدية المقارئية عند «كارل يهر ومدرسته، وهناك التحليلية الرياضية عند «برتراند راسل» والمدرسة الانجليزية. ولزيد من التفصيلات حول التشابهات والاختلافات بين هذه المدارس انظر كتاب وسل كيت».
- أما المصطلح الذى تستممله هنا والأمبريقية الوضعية فهو مصطلح يشير إلى ما يمارس قملا فما يمارس فعلا في الطلم الوضعي، هو مزيج من ذلك كله : علمية ماك وضبطه للمتغيرات ومتطقية فينيا، ورياضية رسل ... كله في مزيج واحد نطلق عليه والأمبريقية الوضعية، وانظر في ذلك ويربلغر، و وفيبرج.
- Russell Keat, The Politics of Social Theory. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1981, PP. 15 - 22.
- Eric Bredo and Walter Feinberg, "The Posivistic Approach to Social and Educational Research". In: E. Bredo and W. Feinberg (Eds.), Knowledge and Values in Social and Educational Research. Philadephia: Temple Univ. Press, 1982. 13-17.

- 8- E. Bredo & W. Feinberg (Ibid.), P. 15.
- 9- Ernest Nagel, The Structure of Science, London: New York: Harcourt Brace and World. 1961, P. 484.
- Hurbert M. Blalock, Theory Construction: From Verbal to Mathmatical Foundations. New Jersey: Prentice - Hall, 1969, P. 18.
- 11- D. J. O'connor "The Nature and Scope of Educational Theory (1), in Glenn Lang Ford and D. J O'connor (eds.) New Essays in the Philosophy of Education, London: Routledge and Kegan Paul, 1973, PP. 47 - 75.
- ١٠ أرنست مساك. والنص منقسول عن أنسرني جسيسننز، دراسسات في النظسية
   الاجتسماعية والسياسية (ترجمة أدهم عضيمة)، دمش، وزارة الثقافة، ١٩٨٥، من ص
   ٧٥ ٨٥.
  - ١٣- أنتوني جيدنز، المرجع السابق، ٧٣.
  - ١٤ رودولف كارناب، عن أنتوني جيدنز، المرجع السابق، ص ص ٦٥ ٦٦.
- 15- Alvin W. Gouldner, The Dialictic of Ideology, New York: Seabry, 1976, P. 17.
- ١٦ واجع فى ذلك نظرية سمير أمين، في : أزمة الجتمع العربى، القاهرة، دار المستقبل العربي، ١٩٥٥ . وكذلك فى : ما يعد الرأسمالية، بيروت، مركز دراسات الوحدة اللعربة، ١٩٥٨ .
- 17- C. Wright Mills. Power Politics and People. Edited by Irving Louis Horwitz. New York: Qxford Univ. Oress, 1963, PP. 554 - 555.
- 18- Ibid., P. 66.
- ١٩ هناك عدة دراسات هامة وأساسية حول مسألة توزيع الثروة والعدالة الاجتماعية وبنية

- السوق في مصر. ومن أهم هذه الدراسات التي رجعنا اليها في هذه الموضوعات هي :
- عادل الجيار، سياسيات توزيع الدخل في مصوء مركز الدراسات السياسية
   والاستراتيجية بالأهرام: القاهرة، ١٩٨٣.
- عبد القادر شهیب، محاكمة الانفتاح الاقتصادی فی مصو، بیسروت، دار این خلدون، ۱۹۷۹.
  - بنت هانسن وسمير رضوان، ١٩٨٣.
- ٢٠ روز اليوسف، تخقيق صحفي عن البطالة في مصر، العدد ٣١٨، ٢٤ مارس ١٩٨٨، ص
   ص ١٥ ١٩.
  - ٢١ انظر على مبيل المثال:
- أحمد المهدى عبد الحليم، «العلاقة بين البحث التربوى وقرارات التفيذ والجلة العربية للبحوث التربوية». المجلد الرابع، العدد الأول (يناير ١٩٨٤)، ص ص ١٢ - ٣٣، ص ١٩.
- محمرد أبو زيد ابراهيم، «دراسة تخليلة في يحوث المناهج. «التوبية المُعاصرة». المدد الرابع (يناير ۱۹۸۲) : ص ص ٥٢ - ٥٣.
- سيف الإسلام على مطرء «الملاقة بين البحث التربوي ووضع السياسة التعليمية :
   دواسة خدليلية ليمض عوامل الانصال والانقصال. «دواسات تربوية» الجزء الثاني،
   (مارس ١٩٨٦)، ص ٣٠٢، ٢٠٠، ٢٠٠٠
- ٢٣ سعيد إسماعيل على، «دوس في أصول التربية»، دواسات تربوية، الجزء الأول (نوفمبر)
   ١٩٨٥)، ص ص ٣ ١٦.
- ٢٣- المرجع السابق، ص ١٤. انظر أيضا، سيد عشمان، «أزمة البحث الدربوى بيننا»، التوبية
   المعاصرة، المعد الرابع (يناير ١٩٨٦)، ص ٢٣.
- ٣٤ حسن البيلارى الاصلاح التربوى في العالم الثالث، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨،
   ص ص : ٣٦ ٣٦.
- ۳۵ محمد أحمد الغنام، «البحث التربوى في العالم العربي: سياسان وأولوبائه وخطمه، بحث مقدم في ندوة عمداء كليات التربية ومديرى مراكز البحث التربوى، المعقدة في الكويت من ١٣٧ ١٧٧ مارس ١٩٨٣ : مرجع سابق، ص ٣٤.

#### ١٢٦- المرجع السابق، ص ٣٦

٧٣- تفيئنا مقارنة صورة الملاقة التى برسمها هنا بين النظام التعليمي والبحث العلمي بنفس العمورة التي يرسمها محمود قمبر للعلاقة بين النظام التعليمي والتخطيط حيث يقول و ويتحول الدور الفني للتخطيط الى دور تابع غير مستقل، وعليه أن يعمل في ظل السياسة المقروضة، معنى ذلك أن علاقة الشغام التعليمي صواء بالبحث أم بالتخطيط في إطار الواقع المتخلف هي علاقة هيمته تعوق العلم وتعوق التعليم. انظر حمود قمبر، وأي تخطيط لأي تربية، حولية كلية التربية (جامعة قطر) المنذ الثانية، العدد الثاني العدد الثاني (١٩٨٣)، ص ٣.

۲۸- حسن البيلاوي، ۱۹۸۸ ، مرجع سابق.

٢٩ - يتفتى سيف الاسلام مطر - في دراسته للذكورة سابقا وان كان من منظور مختلف على أن صنع السياسة التعليمية تشمل عوامل كثيرة وليس البحث التهوى فقط. سيف الإسلام مطرء مرجع مايق، ص ص ٢٠٠ - ٢٠٥.

- 16- Uif P, Lundgren, "Educational Evaluation: A Basis For, or Legitmation of, Educational Policy" Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 23, 2 (1979) P, 43.
- 31- Ibid, P. 43.
- 32- C. W. Mills, Op. Cit., P. 557.
- 33- Ibid., PP. 558 9.
- 34- Milos Kalab, "The Marxist Conception of the Sociological Method." *Quality and Quality*, Vol. 5, 2 (Dec. 1971) P. 14.
- 35- Ibid., P. 12.
- 36- Ibid., P. 9.
- 37- C, W. Mills, Op. Cit., P 562
- J. Habarmas, Knowledge and Human Interests. Boston Beacon press, 1971

- 39- R. Bernstein, Op. Cit., P. 220 21.
- Thomas A. McCarthy, The Critical Theory of Jürgen Habarmas, Cambridge: MIT Press, 1978), P. 108.
  - ٤١ حسن البيلاوي، ١٩٨٦ ، مرجم سابق، ص ص ٢٠٧ ٨.
- ٢٤ إلى جانب أعمال وايت مياز، وهابرماس، وبرنشتين، ومكارثي، فإننا يجب أن نذكر بالفضل لدامة ميان كالاسة و دك. أبل، أنظ :
- Milos Kalap, Op. Cit.
- K O. Apel, Types of Social Science in the Light of Human Inters of Knowledge, "Social Research, Vol. 44, 3 (1977) PP. 425 -470.
- 43- Milos Kalab, Op. Cit., P. 19.
- 44- Ibid., P. 19.
- 45- Ibid., P. 19 20.
- ٢٤ تم عمديد هلين المهارين لتحديد صدق التحليل البنيوى النقدى من حلال الحوار الذى ورد عند يرتشتين في نقده لها برمام، ومن خلال نفس الشيء عند مكارلي، وأيضا عند أتطوني جيئنو. انظر على وجه التحديد:
- R. Bernstein, Op. Cit., PP. 231 6.
- T. A. Mc Carthy, Op. Cit., PP. 300 3.
  - أتطوني جيلتو، مرجع سايي، ص ص ١١٤ ٢١٥، ٢٤٣ ٢٤٤.
    - ٤٧- أنطوني جيدنز، المرجع السابق، ص ٢٤٤.
- ٤٨- استخدام المنهج الأمبريقي هنا استخداما محددا باعتباره منهجا في فهم قضايا الوجود، وليس بديلا للأمبريقية. والمجال الوظيفي للجدل هو المجال رقم (٤) في تأسيس الكلية الديانية العقلية. وربما يكون هاما أن تحدد دراسة منفصلة نتحاور فيها دور الجدل «المنهج الديالكتيكي» في العلم الاجتماعي.
  - ٩٤ سيد عشمان، مرجع سابق، ص ٣٣

# الفصل

# السادس

# المنهج النقدى

- النظرية النقدية والعلم الاجتماعي
- 🗖 النظرية النقدية والعلم التربوى
- النظرية النقدية والبحث التربوى في مصر

# الفصل السادس المنهسج النقسدي

#### مقدمة:

يهدف هذا الفصل إلى عرض الأفكار والمفاهيم التي يطرحها فلاسفة النظرية النقلية للمجتمع Critical Theory of Society وعلى وجه التحديد ما يتصل منها بالبحث الملمى الاجماعي، كما تهدف إلى تخليل الانجاهات التربوية التي تأثرت بها، ثم النظر في امكانية تأسيس نظرية نقدية للتربية في المجتمع المصرى، والمجتمع العربي 
بيجه عام.

وفي اطار هذه المهمة، فإن فكرة والنظرية النقدية تنطوى على مالولين متلازمين، يضير المدلول الأول إلى ذلك الركام النظرى الذى خلفه الفلاسفة والمنظرون الذين يتمون إلى ما يعرف باسم مدرسة فراتكفورت Frankfurt School وغم ما يموز هلا الوصف من دقة. فالنظرية النقدية لا تمبر بأى حال من الأحوال عن فلسفة واحدة على الرغم من أن كل فلاسفة النظرية المقدية، قد أنطلقوا – فى تنظيراتهم – من الاطار الفكرى للنظرية الماركسية، إلا أنهم لم يتفقوا على نظرة نقدية واحدة للتف حولها المدرسة، بل أن نشاط أولئك الفلاسفة كان بمثابة محاولات فردية لاعادة النظر فى صفهوم وهرير الانسان، وأساليب محقيق هذا التحرير، ومن ثم فقد اختلف مضروعهم، اختلافا بينا عن كثير من الأطروحات للنظرية للماركسية الاورفوكسية. ومن هنا فإن النظرية النقلية لا تعبر بدحال من الأحوال عن فلسفة واحدة متسقة ومنها فيان النظرية النقلية لا تعبر بدحال من الأحوال عن فلسفة واحدة متسقة

أما المدلول الثاني فيتصل بالنقد اللتي الواعي الذي يقود إلى خطاب للتغير الاجتماعي وتخرير الانسان. وبمبارة أخرى فالنظرية تشير إلى دمدرسة فكرية، وإلى دعملية للنقد(1).

يعتقد منظروا مدرسة فرانكفورت أن أحد مهامهم النقدية الرئيسية تتمثل في النقاذ إلى ما وراء العالم الظاهرى للموضوعات، للكشف عن العلاقات الاجتماعية المستترة، التي غالبا ما يحجبها هذا العالم. ويممني آخر، فهم يروث أن فهم الظواهر الموضوعية يقتضى استخدام التحليل الناقد من أجل النفاذ إلى أعماقها وللكشف عن العلاقات الاجتماعية المتضمنة فيها، التي تبدو على أنها أشياء وموضوعات. فالتحليل النقدى لمديد من المقاهيم، مثل ورأس المال، و و الالانتج، و و الاستهلاك، ، و والتوزيع، يوضح أن هذه المفاهيم والأفكار لا تجسد بحال من الأحوال واقماً موضوعيا، بل هي- تكوينات اجتماعية تاريخية تتوسطها علاقات السيطرة والخضوع.

ومثل ذلك المنظور الذى تبته مدرسة فراتكفورت يختلف اختلافا جذريا عن تلك المواقف النظرية التي قدست العلم والتكتولوجيا ورفعتهما إلى موقع جديد من مواقع السيطرة، ويتناقض أيضاً مع أشكال المقلانية التي أختضمت الرعى والمقل الانساني لمنتضيات القانون العام الشامل، يتساوى في ذلك ذلك تراث الثقافة الوضعية الأوروبية والأبنية النظرية التي أقامها فأنجلزه و كارتسكي، و وستالين، وأخرون من رواد الفكر الماركسي التقليدي، وعلى ذلك فإن الرسالة الجوهية لمدرسة فرانكفورت هي مواجهة كافة التغيرات التي تنكر، أو تفعل ذاتية الانسان، ووعيه، ونعاليته.

وقد استندت هذه المواجهة إلى ضرورة نفى كل النظريات المبشرة بالتوازن الاجتماعي ونقدها، ومن ثم أكدت تلك المدرسة أهمية التفكير النقدى باعتباره اساساً جوهريا لازما للنضال من أجل خرير الفات الانسانية وتخقيق التغير الاجتماعي. وعلى ذلك، فقد نادى أعضاؤها باستحالة تكوين أبنية للبحث العلمي الاجتماعي في ظل الشعيز والفصل التقليدي بين ما هو كائن، وما ينبغي أن يكون ولذلك فقد أبدت هذه المدرسة بقوة المبدأ المعالمية المعالمية ترتبط ارتباطا وثيقاً بمختلف أنواع النشاط في الحياة الانسانية اليومية، وبأنماط المؤسسات الاجتماعية والسياسية التي يدور في اطارها هذا النشاط.

ويمكن القول أن دراسة النظرية النقدية والمقولات والمفاهيم الجديدة التي تطرحها، تزودتا بأساس ضرورى لاوهاصات نظرية نقدية معارضة في التربية المصرية، وهذا لا يعنى الزعم بشرعية اتخاد النظرية النقدية المدرسة فراتكفورت إطارا فكريا للبحث التربوى المصرى الناقد، أو تبنى استخدام الأوساط العلمية الراديكالية القريبة، وخصوصاً الأمريكي، للنظرية النقدية في تخليل مختلف أنشطة البحث العلمي التربوى هناك، وبغض النظر عن المآخذ والملاحظات العديدة التي تعتقد أنها تعوق تبنى أفكار النظرية النقدية للمجتمع التى وضعها منظروا ومدرسة فراتكفورت لتفسير مأزق المجتمع الرأسمالي المتقدم أو بناء فنظرية نقدية في التربية كما صنع مفكروا الولايات المتحدة الراديكاليون، خصرصاً لتفسير مأزق الأنموذج الأساسي للبحث التربوى هناك، بعض النظر عن ذلك، فإن الاطار والاجتماعي - التاريخي، الذي أفرز هذه النظرية، ومفارقة خصائصة البينة بدائها للواقع المصرى والعربي تضع مثل هذا الهاجس لنقل النظرية للقدية أو استخدامها العلمية الغربية على صافة حد بعيدة عن المشروع الذي نهدف له.

تكمن الأهمية من وراء دراسة النظرية النقدية للمجتمع وتخليل الاتجاهات البروية المربحة الغربة والمهتمين بالبحث الملمية التي تأوت بها في أنها تضع بين أبدى مفكرى التربية، والمهتمين بالبحث الملمى - في مذا المجال - طرقاً بديلة للتفكير في مفهوم والعلم ، و وطبيعة النظرية المنصى والمياته، والمراقم من ذلك أنها تساعد في استيضاح العلاقة بين البحث الملمى والياته، وبين الحياة الاجتماعية وتطورها. وتزوينا دراسة النظرية النقلية بيدائل نظرية ومنهجية للأنموذج الأساسي العلمي السائد الذي يبدو أنه لم يساعدنا - بقدر كاف - على حل مشاكلنا التربية، وتوجهنا - كذلك - إلى تلمس إرهاصات نظرية نقدية ومصرية للتربية.

إن تقليب أوراق منا الانجاه النقدى يفتح للمقل التربوى آفاقا رحبة للربط بين البحث الملمى، والاطار الاجتماعى والاقتصادى والسياسى الذى يتم فيه القيام بهذا البحث، وهذه حقيقة عجزت كثير من التنظيرات الشائعة في العلم التربوى الراهن عن لتبيانها وبلورتها وتلفت دراسة النظرية النقدية نظر المفكر، والباحث التربوى المسرى والمربى - في أهمية وضرورة النقد الايديولوجي المستمر للظواهر التربوية، والتفسيرات الملمية التي تقدم لها، ذلك النقد الذى ينظرى على مواجهة لأى مزاعم نظرية قوامها الشمييز بين العالم الذى تتناوله بالدراسة والوصف، والعالم كما يوجد بالفعل.

وينقسم هذا الفصل إلى ثلاثة أقسام. يعرض القسم الأول الفهوم مدرسة فرانكفررت للعلم الاجتماعي، ويتناول الثاني الأفكار الرئيسية للنظرية النقدية، تلك التي طرحها بعض رجال التربية الراديكاليين من أمثال «مايكل أبل» Michael Apple و «هنرى جبرو» Henry A. Giraux و فتوماس بوبكرويتزه T. S. Pakeuitz ويحاول القسم الثالث من الدراسة أن يتلمس مشروعية تأسيس نظرية نقدية للتربية المصرية، من خلال القداء الضوء على العلاقة التاريخية بين هيمنة مدرسة فكرية بعينها وسيادة أساليب محددة للبحث التربوي، وبين نمط خاص من أنماط الممالح الاجتماعية التي حاولت هذه المدرسة السعى لخدمتها بيد أنه يتمين علينا قبل كل ذلك أن نمرض - باختصار - لتاريخ مدرسة فرانكفورت كي نتبين الاطار السياسي التاريخي التي انبثقت عنه النظرية النقدية للمجتمع.

## الأصول التاريخية للنظرية النقدية :

نشأت مدرسة فرانكفورت وبدأت في ممارسة نشاطها في معهد البحث الاجتماعي الشائل ملينة فرانكفورت بألمانيا في المرابع The Institute for Social Resiarch فبراير 19۲۳ . أسس هذا المعهد وفيلكس ويل؛ Felix Well أحد تجار ألمانيا الأثرياء. وتخلل السنوات الأولى المبكرة للمعهد (۱۹۲۳ ) حيث أختير لافارته عالم التاريخ وكارل جروينبرج؛ Carl Gruenberg كان الاهتمام الأسامي موجها لنقد الاقتصاد السياسي موجها. وكانت النظرة إلى دور المعهد في تلك الفترة تتجه إلى ربطه بأشطة الحركة المعمالية وقتفاد. ولم يكن العلم المبررجوازي والرضمي، يمثل مشكلة ذات بال ترواد المعهد الأول، ظم ينظروا اليه بوصفه تخديا للفكر الماركسي، أو للحركة الاجتماعية. وأنما كان كل ما يشغل تنظيرائهم هو إبراز الامكانات المرضوعية لتعويض المجتمع الطبقي.

حينما تولى وماكس هوركيمره Max Harkheimer المدهد في المعدد في المتمامات بدأت ملامح مدرسة فراتكفورت وتوجهاتها في الاتضاح والتبلور. وتبدلت الاهتمامات الرئيسية عن ذى قبل، بحيث أصبحت تنصب – في المقام الأول – على الأبعاد الفلسفية الاستمولوجية للنظرية الماركسية. وبشير ومارتن جي Martin Jay في تاريخه الهام الشهير للمدرسة، إلى بداية اهتمام المعهد بالجوانب الثقافية، والأيدولوجية قائلاً: أنه واذا كان من الممكن القول بأن المعهد اهتم خلال السنوات المبكرة من تاريخه في المقام الأول يتحليل الأبنية الفرعية الاجتماعية / الاقتصادية للمجتمع البوروازي، ففي السنوات التي أعقبت ١٩٣٠ وجه اهتماماته أساسا إلى بنائه الفوقي

ويمكن تفسير ذلك النغير جزئياً بالتغيرات الاجتماعة التى انتابت المجتمع الألماني خلال تلك الحقية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى بتباين التوجهات الأكاديمية، والسياسية لكل من (جروينبرج» و (هوركهمره، وفي حين كان الأول مؤرخا منخوطا في صفوف الحركة الممالية الاشتراكية، وغير عابىء - نسبيا - بالأسس الفلسفية، والنظرية للماركسية، كان (هوركهيمره فيلسوفا مهتما - بشكل أساسى - بتأسيس فلسفة اجماعية يدعمها بحث أمبريقي، وبالرغم من أشغاله بالمعارضة السياسية، فأنه لم يعلن - أبداً - عن انتمائه لأحد أحزاب الطبقة العاملة.

وعلى أى حال، فقى ظل ادارة «هرركهيمر»، التحق معظم المفكرين اللين ذاع صيتهم فيمما بعد بالمهد، ومن مؤلاء وأيريك فروم» Erich Fromm و «هربرت ما كيوز» Herbert Marcuse و اليودر أدورتو، Theodour Adorno

وتبع التحول فى التوجه النظرى تبدالا فى موقع المهد. فلقد أدى عداء النظام النازى للفكر الماركسى إلى إنتشار الخوف والحذر بين رجال المعهد، أنما اضطر القائمين عليه إلى نقله فى ١٩٣٣ إلى جنيف، حيث مكثوا فترة قمسيرة هناك ثم نزحوا فى ١٩٣٤ إلى منينة نيويورك. وهناك استقروا بالمهد فى أحد مبانى جامعة كولومبيا، ثم ما لبشوا أن انتقلوا فى ١٩٤١ إلى لوس انجلوس، وفى 1٩٥١ عاد معهد البحث الاجتماعي مرة أخرى لموضعه الأصلى فى فراتكفورت بالماتيا.

ولعل مكامن القوة والفعف في المشروع الملمى لمنوسة فراتكفسورت، تتضع - بدرجة كبيرة - حين ننظر إليه في ضوء الاطار الاجتماعي والتناريخي الذي نشأ وتطور فيه. وفي المقام الأول فإن التسازلات التي طرحها هما المشروع، وأشكال البحث الاجتماعي التي تيناها وأيهاها، تمثل كليها لعظمة خاصة من لحظات تطور الفكر الماركسي الفربي، كما تمثل نقما له في نفس الوقت. وقد كان على مدوسة فراتكورت - في ظل الأنظمة الهاشية والنازية، من ناحية، وفي ضوء المخالق الماركسية الارثوذوكسية، من ناحية أخرى - كان عليها أن تضطع بمهمة رئيسية هي أعادة صياغة وبناء معاني السيطرة والتحرر.

ولقد رفضت مدرسة فرانكفورت القراءة الكلاسبكية لفكر ماركس وانجلز وبخاصة تلك التفسيرات والأطروحات التي قدمها رواد الأممية الثانيةوالثالثة، ومنظروها. وثمة مجموعة من الأمور التي ساعدت على ذلك الرفض، ومنها ظهور النمط الاشتراكي الستاليني، وقشل الطبقة العاملة الأوروبية في مواجهة الهيمنة الرأسمالية بأسلوب ثورى، والنجاح الباهر الذي حققته الرأسمالية في أعادة سيطرتها الاقتصادية وبالأيدولوجية، بل وتعزيزها، وخعموصا بعد خروجها من الازمة الاقتصادية التي مرت بها في الثلاثينات، وأخيرا بزرغ الفكرة الخاصة بدولة الرفاهة وتكامل البروليتاريا، واندماجها في تلك الرأسمالية القوية المتماسكة. ومن خلال رفض تلك المقولات للمراكسية التي طرحت في ظل تعاظم الحكم الدكتاتوري السوفيتي، ومع ظهور المجتمع الاستهلاكي في الغرب، سمى هور كهيمره و وأدوزوه و وماركيوزة إلى وضع أساس للنظرية الاجتماعية والعمل السياسي أكثر قدرة وفاعلية في تفسير الظروف

وفي ضوء هذه المحاولة لتجديد الفكر الماركسي، ساد الاعتقاد في نظر المدرسة، بأن الاستناد إلى الافتراضات الماركسية المالوقة حينتذ – مثل فكرة الحدمية التاريخية، ومقولة أولوية نمط الانتاج في تشكيل التاريخ الانساني، ويوضع نظرية اجتماعية – تقود إلى فهم مشوه، وزائف لواقع المجتمع الرأسمالي، وتؤدي إلى إغفال محل للدور الذي يجب أن يلعبه الانسان لتغيير هلما الواقع. فبالرغم من أن النظرية الماركسية الأورلوذوكسية قد طرحت كثيراً من الأفكار والمقولات المعقولة منطقياً، فأنها قد أغفلت قيمة النقد اللاتي ولم توفر له موقعاً مناسباً في نظامها الفكرى، ولذا فشلت – كما أعتقد رجال فرانكفورت – في صياغة نظرية موائمة للوعي الانساني، لأنها استبعدت الذات الانسانية من حساياتها النظرية.

واذن فليس من المستفرب أن يلقى رجال «فراتكفورت» بالا يذكر لميدان الاقتصاد السياسى، وأن يولوا جل اهتمامهم – بدلا من ذلك – للقضايا المرتبطة بتكوين الذات الانسانية وبنائها، والدور الذى تلميه كل من الأبعاد الثقافية المحتلفة ومحاور الحياة اليومية المتباينة برصفها حلقات جليدة يتم بواسطته وفى ثناها السيطرة على الانسان (٢٠).

بعد تلك اللمحة القصيرة للجفور التاريخية والنظرية لمشروع رجال مدرسة فرانكفورت لبناء نظرية نقدية للمجتمع، يمكننا البدء في طرح أهم مقولاتهم في العلم الاجتماعي. يهز

### أولا : النظرية النقدية والعلم الاجتماعي

يمكن النظر إلى كافة الجهود التى بللها منظروا مدرسة فراتكفورت، باعتبارها جهوداً موجهة في جوهرها إلى نقد الاتجاه الوضمي في البحث الاجتماعي، بل يبدو أن أكتشاف الخصائص الرئيسية للنظرية النقدية، والدور الاجتماعي الموط بها، جاء نتيجة لتحليلهم للاتجاه الوضمي.

وتتلخص مقولة مدرسة فرانكفورت في هذا الصدد في أن الوضعية تخفى التزاما بالمقلاتية التكنولوجية (1) خلف مزعم ظاهرى زائف للتحرر من القيم والحياد الملمي. تسمى الوضعية للتخلص من كل المواثق التي تحول دون سيطرة المفهوم الوضعي للعلم. والاستخدام التكنيكي (التقني) له، ويظهر هذا من خلال استخدام نقد عدائي لكافة الأشكال غير العلمية – بالمعنى الوضعي للعلم – لا يطبق بأى مفاهيم غير تكنولوجية الملاقة بين النظرية والتطبيق. ومن ثم يظهر أن الوضعية تتحاز إلى نمط خاص من أنماط المفلاتية، له متضمناتة الهامة من حيث تنظيم المجتمع.

وفي هذا الجزء من الدراسة سوف تقتصر على عرض فكرتين أساسيتين من أفكار مدرسة فرانكفروت لتوضيح المقولة السابقة. الأولى هي الفكرة الخاصة وبالنظرية النقدية» ونقد ما أطلق عليه «النظرية التقليدية» التي تنطوى على المفهوم الوضمي للعلم الاجتماعي. أما الفكرة الثانية فتتمثل في أطووحه العلاقة الحميمة بين العلم الاجماعي، والمسالح الانسانية.

#### ١ - النظرية التقليدية والنظرية النقدية :

بدأت الدعوة إلى تأسيس ونظرية نقديةه بكتابات هموركهيمره التي ركز فيها -مع بداية نشاطه بممهد البحث الاجتماعي - على نقد المقهوم الوضمي للعلم الاجتماعي.

وتمتد الخريطة التي يقع عليها مشروع هوركهيمر للنظرية النقعية لتشمل سلسلة من المقالات المنهجية التي كتبها فيما بين عامي(١٩٣١ – ١٩٣١) (٥٠). وتشكل هذه الدراسات موقفاً مبدئياً لما يطلق عليه بالنظرية النقدية، إرتكز عليها فيما بعد كل من اماركبرزة و أدروزو و «هبرماس» في محاولاتهم الثالية لبناء مثل هذه النظرية. يعرض هور كهيمر – في مقال وضعه في ١٩٣٢ بعنوان ٤ملاحظات على العلم والأربةه "Notes on Science And the Crisis" لرجهة نظر تمهيلية عن العلاقة بين التطورات العلمية الراهنة، وششون المجتمع، أفادت في طرح فكرته عن النظرية النقلية والتي وضعها فيما بعد<sup>(٢٧</sup>).

ربميز هوركهيمر في هذه الدراسة بين مستويين للأزمة، أولهما اقتصادى، وثانيهما علمى. أما المستوى الأول الاقتصادى : فيعتقد هوركهيمر أن لمة تناقضا بين ما حققه المجتمع من ثروة اجتماعية تفوق كل ما انجزاء في حقب سابقة، وبين اخفاقه في استخدام هذه الثروة، فنجد أن الاحتكارات تسيطر على الاقتصاد بشكل كثيف، هومع ذلك فهو على الصعيد العالمي لا يمزال يسوده الاضطراب وغباب النظامة (٧٧) من هنا فالمجتمع يدو على حافة أزمة تكشف عن إخفاق الديمقراطية اللبرالية، وتوضح انجاه التدمير الذاتي الكامن في النظام الرأسمالي.

وأما المستوى الثانى العلمى: فالعلم هنا يفيد ما يشار اليه خارج نطاق اللغة الألمنية بالعلم العليمى والعلم الانسانى، وفي رأى هوركهيمر أن العلم يشارك بدورة قوى الانتاج مصيرها في هذه الازمة. فاستخداماته، وتطبيقاته لا تتجانس مع درجة التطور العالمة التي يلفها، ولا مع الحاجات الفعلية للنوع الانساني. ومع أن العلم يهتم بالعلاقات الكلية الشاملة الا أنه لم يحاول الالتفات إلى حقيقة هلم العلاقات الشاملة التي يوتكز عليها قوامه وبناؤه واثباه نشاطه. ويقصد هوركهيمر بذلك المجتمع بعلاقاته الكلية.

وهكذا نجد أن أحد مستويات الأزمة، يتضمن الدفاعا للمجمع تجاه أزمة اقتصادية حادة، في حين أنه على مستوى آخر يتضم عدم قدرة العلم على مواجهة هذه الازمة، حيث عجز العلم عن تعلوير نظام عقلاني للتحلل، يمكن في ضوئه فهم هذه الازمة. وبالرغم من أن هوركههمر يرى أن مشكلات العلم تمكس مشكلات الاقتصاد، الا أنه رفض القول بأن الازمتين تسيران بيساطه في انجاهين متوازيين. فهو يضفي على الأزمة الاقتصادية أولوية مبيبة. والعلم في نظرة ويتحدد في مدى واتجاه نشاطه ليس بنزعاته الحياة الحياة الحياة الحياة ولحسب، بل يتحدد في التحليل الدهائي بواسطة ضرورات الحياة الحياة الحياة الحياة الحياة الحياة وليس في

العلم نفسه ، بل في الظروف الاجتماعية التي تموق تطوره (<sup>(۱)</sup> . والفهم الجيد لجوانب اختفاق العلم يجب أن يعتمد على ونظرية صحيحة للموقف الاجتماعي الراهن، ((۱) . واذن وفاذا كان لنا أن نتحلث عصحة عن أزمة في العلم، فهذه الازمة لا تنفصل عن الازمة العامة ((۱)).

ومن ثم فإن نقطة البداية جى نظرية النقدية تتمثل فى فهم العلاقة بين العلم والمجتمع، أو بين أزمة العلم، وأزيز المجتمع. والاطار الذى يمكس هذه العلاقة - ويتعين علينا غليله - يتجسد فى المفهم السائد عن النظرية العلمية فى المجتمع المعاصر. ويحاول هور كهيمر فى كتاباته التالية أن يقسر تلك العلاقة كما تتمكس فيما أطلق عليه «النظرية التقليدية»، كما يسمى فى نفس الوقت لوضع مبادئ لاطار بنيل أسماه «النظرية النقدية».

ولمل أكثر تخلياته أهمية، وفيوعا، تتمثل في دراسته عن «النظرة التقليدية» والنظرية القدية التي نشرها في ١٩٣٧، و وبخاصة ما اتصل منها باطروحته عن الملاقة بين البحث العلمي، والجتمع. ولهذه الدراسة قيمتها الهامة في فهم الاطار العام لفكرة النظرية القدية لمدرسة فراتكفووت.

يداً هـ وركهيمر بتلخيص فكرته الأساسية عن النظرية التقليدية مشيراً إلى أن:

«النظرية بالمعنى التقليدى كما أسسها ديكارت وتم عمارستها في كافة المواقع لتحقيق مساعى العلوم المتخصصة تتضمن تنظيم الخبرة في ضوء تساؤلات أبرزتها الحياة في مجتمع اليوم. وتنطوى شبكة الفروع الدراسية الناقية على معلومات منظمة في صيفة بجملها نافعة – في أى ظروف خاصة – لأكبر عدد ممكن من الأغراض والأصول الاجتماعية للمشكلات، والمواقف الحقيقية التي يستخدم منها العلم، والأهداف التي حددت له كي يحققها، جميمها ينظر اليها العلم بوصفها أبعاد خارجه

ربقابل هوركهيمر هذا المفهوم عن طبيعة النظرية العلمية بمفهوم نقدى للمجمع يرتكز على نقد ماركسي للاقتصاد السياسي، فيقول.

 النظرية النقدية للمجتمع، ...، تأخذ كموضوع لها الرجال كمنتجين لأساليبهم التاريخية في الحياة برمتها. والمواقف الواقعية التي تمثل نقطة بداية العلم لا ينظر اليها على أنها مجرد بيانات يتم التحقق منها، والتبو بها وفقاً لقوانين الاحتمال. فكل معلومة لا تعتمد فحسب على الطبيعة، ولكن أيضاً على سيطرة الانسان عليها. فالموضوعات، ونوع الادراك، والأسئلة المثارة، ومعانى الاجابات، تشير كافتها، وندل على نشاط الانسان ودرجة سطونه (١٢٦).

والسؤال عن ما هية النظرية العلمية، كما يذكر هوركهيمر، يبدو سهلاً ميسوراً من رجهة النظر التقليدية. وهنا نجد أن النظرية تمثل مجموع القضايا المرتبطة بموضوع ما ارتباطا وثيقا، نحتل فيه قلة منها موقماً أساسياً في حين يمد الباقى اشتقاقات منها. وكلما قل عدد المبادئ الأولية بالمقارنه بالاختمال والمفاعلة. ويستمد صدق الأولية بالمقارنه بالاختمال والفاعلة. ويستمد صدق النظرية على مدى توافق القضايا المنتقة مع حقائق الواقع. فإذا تتاقضت الخبرة والنظرية، يجدر اعادة النظر في أحدها. فأما أن العالم قد أخفق في اجراء ملاحظات دقيقة أو أن ثمة خطأ ما في مبادئ النظرية، لذا، فالنظرية – في علاقتها بالوقائع – تظل دائماً مجرد فرض ليس إلا، ويظل المرء مستعداً لتغييره اذا بدأت مواطن ضعفه تتكشف من خلال مشاهدة هله الواقع.

والهدف العام للنظرية التقليدية، هو تكوين مبادئ عامة متسقة داخليا، تصف وقائع العالم. ريصدق هذا الأمر سواء كان بناء النظرية يعتمد على النسق الاستدلالي كما في النظرية الديكارتيه، أم جاء هذا البناء استقرائيا كما في أعمال وجون ستيوارت مل ق، أو وفينومونولوجياه كما في فلسفة وهسرل». ويرمى العلم الانجلو - ساكسوني - بارتكازه على النهج والتحقق الامبيريقي - إلى تكوين قضايا عامة يخضعها للاختبار. وفي ضوء ذلك الهدف نفصل النظرية التقليدية فصلاً تاما بين الفكر، والممل الخور الرئيسي ه الحصول على المعرفة الخالصة، وليس هنالك من سبيل لأى فعل انساني. وأيضاً في اشارة هذه النظرية للنشاط الانساني - كما في مفهوم وبيكون، عن العلم - كان المرى هو السيطرة التكنولوجية على العالم، تلك السيطرة التي تختلف احتلانا كبيراً عن الممارسة.

والنظرية في ظل هذا المفهوم تعد كيانا خارجيا عن إطار النشاط الانساني العملي. ومع أن العلماء لم ينكروا ارتباط النظرية - بشكل ما بالممارسة، الا أن هذا الارتباط غالبا ما يبدو لهم على أنه عنصر عارض وليس بعدا داخليا في بناء النظرية ذاتها. وعلى ذلك جاءت النظرة إلى الأصول الاجتماعية للمشكلات، والمواقف الفعلية التي ينشط فيها العلم، وستخدم، وكذلك أهدافه، باعتبارها أمرراً خارجية عن الكيان العلمى نفسه، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فقد ترتب على هذا الفهم للنظرية يوصفها كيانا منفلقا على ذاته – نوع ثان من التحرير، ذلك هو التجريد عن المسارسة الاجتماعية التاريخية. ومن ثم فقد انقسم العالم المنظر إلى قسمين : التخصص الاكاديمي وكمالم، ينظر إلى الواقع الاجتماعي وعملياته باعتبار هذا الواقع اطارا المياسية، وعضوية الأحزاب، والتنظيمات الاجتماعية والمهنية والساسية، والمشاركة في الانتخابات. يعد أنه لا توجد ثمة رابطة تضم هذين النوعين من النشاط سوى ما قد يطرحه التفسير والسيكولوجي، عن التداخل ينتهما. وعلى هذا النحو اقترن المقهوم التقليدي للنظرية بتجريد مزووج للنظرية العلمية عن الاطار المادي الواقعي الذي ويشملها ويتضمنهاه ومكذا أصبحت النظرية العلمية عن الاطار المادي الواقعي الذي

تمد النظرية التقليدية بناء ايدولوجيا لانها أخفقت في أدراك الشرط الأساسي والأولى لنشأتها ووجودها. كما يذكر ماركس فإن العمل الانساني يمثل الظرف العام للاحالة بين الانسان والطبيعة. إنه الظرف الذي تفرضه الطبيعة على الوجود الانساني باستمرار، لذا فهو مستقل عن أي شكل اجتماعي لهذا الوجود، بمعنى أن الاحالة بين الإنسان والطبيعة، مستقله عن الأبنية الاجتماعية التاريخية المحدد. ويؤكد هو كهمم أن كل أشكال الانتاج تمثل حالات خاصة لسيطرة المجتمع الانساني على الطبيعة. وتعد العلوم الاجتماعية المتباينة جزءاً من مكونات قوى الانتاج، إنها الحظات في العملية الاجتماعية للانتاج، رغم أنها ليست - في ذاتها - انتاجية بالمني الدقيق. وبظل هذا المبدأ صحيحاً حتى حينما لا تسهم العلوم في تطوير أى قطاع من قطاعات المجتمع، وعندما لا يبدر هنأك ثمار واضحة لانتاجيتها، أي تكوينها لحلقة عينية من حلقات مشروع تراكم برأس المال. وإذا كان العلم جزء من الاطار الكلي للعمل الانساني. المتمثل في الاحالة بين الانساني والطبيعة، فهو - بطبيعة الحال - متغير بتغير الظروف التاريخية. وكما يسيطر نمط خاص من أنماط تقسيم العمل على الأبنية الانتاجية الزراعية، والصناعية، فإن أي مرحلة من مراحل تطور العلم تشهد نمطاً موازيا من أنماط النشاط العلمي. وعلى ذلك فإن أنشطة الباحث تأخذ مكانها بين الأنشطة الاجتماعية، والانتاجة الأخرى على أن غياب الارتباطات البينة بين أشطة الباحث الخاصة، وتلك التي تخيط به، 
تتسبب في بقاء الوظيفة الاجتماعية للعلوم كما تتمكس في أى عملية إنتاجية معينة، 
مثلقة على أفهام أصحابها أنفسهم، واذا ظلت الأنشطة الرئيسية للباحث مغلقة - حتى 
على فهمه - فإن ذلك يؤدى بساطه إلى إعادة انتاج الظروف المشترك لكافة فروع 
على فهمه الماصر له هوبة ذات بعلين، فهو ونتاج للعمل الذي استطاع النوع 
الانسان الأسطلاع به، بالاضافة إلى المنظيم الذي زود به نفسه في الحقبة الراهنه، 
بيدأن الأنظمة الاجتماعية للعمل والتنظيم فهمت متعادته، وراوعية بذاتهاه (١٠٠٠). وأى 
محاولة للفهم الذاتي يحوطها ذلك القيد، لذا لا يستطيع العلماء ادراك المحلية 
الانسانية التي تتجمد فيها أشطتهم بوصفهم رجالا للبحث العلمي، من هنا بنثأ ذلك 
التناظر بين المفهوم الرأسمالي الزائف لحرية المور الاقتصادية على التماقد، والمفهوم 
العلمي الذي يمائله في زيفه عن الاجواءات العلمية، والنظرية على التماقد، والمفهوم 
العلمي الذي يمائله في زيفه عن الاجواءات العلمية، والنظرية المتحردة من القيمة (١٠٠٠).

وتخلف النظرية النقدية عن النظرية التقليدية في عديد من النقاط.

أولا : هي ترفض تشيئ المعرفة الانسانية بوصفها كيانا مفارقا للفعل الانساني ومجاوزا له. وظاهرة «التشيرة التشيئة بوصفها كيانا مفارقا للهامة التي المعلمات النظرية النقلية بتحليلها، ونفسيرها، ونقدها، استمرار للتقاليد النظرية الماركسية، وففي المجتمع الرأسمالي تبدو العلاقات الاجتماعية وكأنها علاقات بين الأشياء مع أن ما يبدو في المجتمع على أنه علاقات بين الأشياء وقوانين طبيعية تنظم حركتها هو المقيقة علاقات أنسانية أو قوى تاريخية (السلمة هي بجسيد العلاقات الاجتماعية للممل، ورأس المال. هو القدرة على استخدام الأنفار) ولهذا القلب أصبح المالم غربياً على الاتسان واصبح الانسان خربياً على العالم، وبدل أن يتعرف الانسان على ذاته أو أن يحقق نفسه وجد نفسه خت وطأة الأشياء وقوانينها الميته (11).

ترفض النظرية النقلية تشيؤ الوعى الانساني على هذا النحو. وفوقاتع العلم، والعلم نفسه ليسا سوى أجزاء لعملية الحياة الثائرة في المجتمع. ولكى مهم معنى الوقائع، أو العلم برجه عام، يتمين على المرء أن يمسك بمفتاح الموقف التاريخي ألا وهو النظرية الاجتماعية الصحيحة (١٧٠)

ويترقب على دلك استحالة اقيامة محث علمي عيىر منسرم هي إطار التنظيم الاجتماعي الراهن حيث لم يحصل الاسال - بعد - على ستفلاله وحربته وكما يذكر هوركهيمسر فإن الباحث يظل على الدوام جزءا من الموضوع الاجتماعي الذي يتناوله بالدراسة لم يكن من الاجتماعي الذي يسعى لدراسته. وحيث أن المجتمع الذي يتناوله بالدراسة لم يكن من صنع اختيار عاقل وحر، فلا يمكن للعالم تجنب مشاطرته لهذه الخاصية لفقدان المحية. فإدراك العالم توسطه بالضرورة مقولات اجتماعية شئى لا يمكن تجاززها. وفي ملاحظة على فكرة كان قد طرحها ومارشال ماك لوهانه Marshall Mcluhan كتب هوركهبمر: ودعنا نمكس العبارة القائلة بأن الأهوات تعشل امتدادات لأعضاء الانسان، بحيث يقال أن الاعضاء أيضا امتدادات لأعضاء

وفي مناقشة لامكانية التبوء العلمي يعتقد أن توقع سلوك الظواهر الاجتماعية والانسانية يصبح ممكنا فقط في ظل مجتمع أكثر عقلانية. لم يتحقق بعد فكرة فيكو Vico عن امكانية فهم الانسان لتاريخه باعبار أنه صانعه، لأن الناس لا تصنع تاريخها في المحقبة الحالية. ولذا فإن فرص التبوء العلمي تظل محدودة اجتماعيا ومنهجية<sup>101</sup>.

من الخطأ اذن نشيء المرفة العلمية والنظر إلى الباحث يوصفه متحرا بالكامل من المنطأ اذن نشيء الموفة العلمية به. يجب تنحية علم النظرية الواهمة جانبا هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، فلا يجب النظر إلى «الباحث» كما لو كان امتفادا مستقيما لشقافته، وطبقته، من حيث انتاجه العلمي كما ينادى بغلك مفكروا الماركسية التغليدية، لأن هذا – بدوره – لا يقل قصورا عن النظر إلى الباحث على أنه متحرر بكامل من المتغيرات الثقافية والاجتماعية الهيطة به أن كلا النوعين من النطرف النظرى يسيع فهم ذاتية العالم، فأما أنها مستقلة تماما، أو أنها مشروطة بالكامل. فالعالم وأن كان جزءا من منجنسمه، فأنه لبس عاجزا عن الارتفاع فوقه – بعض الوقت – ليكشف ما به من سليبات.

وعلى أى حال فإن النظرية القليدية - بما تضمته من تشيع للمعرفة، يفضى إلى إقامة ثنائية بين الوقائع والقيم - تقرم بتكريس، وخدمة الواقع الراهن. إن قيام الباحث نؤثر - بالضرورة - على أعماله العلمية، لذلك ليس نمة وسيلة لفك الارتباط بين المعرفة، والمسلحة (٢٠٠٠).

ثانياً: ترفض النظرية النقابة نموذج المبادئ العامة المستخلصة من اجراءات التحقق أو التكليب. فالمادئ العامة لا يمكن للنظرة النقلية التحقق من

صدقها، أو كذبها بالرجوع إلى الواقع الاجتماعي الحالي، لأنها - بيساطة - تنطوى على امكانية واقع اجتماعي مغاير. إن الهدف من النظرية الاجتماعية هو الاشارة إلى العوامل السلية الدفينة في الواقع الراهن.

لللك يجدر بها أن تحتوى بعدا تاريخيا، ليس بالفهوم الصارم للحكم على الأحداث في ضوء عرامل وقوى تاريخية «موضوعية»، بل بالنظر إليها في ضوء إمكانات تاريخية (٢٠٠٠).

وإذا كان على النظرية أن تتجاوز التراث الوضعى للحياد العلمى، فأنها يجب أن لقدم بتنظيرات وما وراء النظرية Meta - theory وهذا معناه أن على النظرية أن تقر منذ البداية بالمصالح المعرفية. والقيمية التي تمثلها وتمبر عنها، وكذلك الحدود التي تطرحها هذه المسالح إطار اجتماعي، وتاريخي معين. بعبارة أخرى، فإن وصحة المنهج، لا تكفى ضمانا لصدق التناهج وتمميمها. كما أنها لا تشكف عن السؤال الجوهرى طرحه في أى مشروع نظرى. هذا السؤال هو لماذا تؤدى النظرية مهامها بآليات معينة في ظر ظروف تاريخية خاصة لحدمة بعض المصالح بعينها، وليس مصالح أخرى؟

ثالشا: إن ما يعيز ما بين النظرية التقليدية، والنظرية النقدية، يتمثل في اهتمام الثانية بالنقد الله عاصية اهتمام الثانية بالنقد الله النائي والتفكير الجادلي. ديمد النقد الجدلي الذاتي خاصية جوهرية ملازمة لأى نظرية نقدية. وقد اعتقدت مدرسة فرانكفررت أن الروح النقدية للنظرية تتمثل في كشفها الأقدمة ووضها الهجب.

وتكمن الآليات الهامة لاتمام هذه الوظيفة في فكرة المدرسة عن «النقد الذاتي» و «الفكر الجدلي».

أما النقد الذاتي فيشير إلى اللبات التباين، ووفض اختزال الجوهر إلى المظهر، وتخليل واقع الظاهرة الاجتماعية في ضوء امكاناتها. ويوضع أدورنو هذه الفكرة مشيرا إلى أنه:

هيجب على النظرية أن تنقل المفاهيم التي أبرزتها، وجاءت لها، إلى حيث كانت، من الخارج إلى تلك التي تخص الموضوع في ذائه، إلى ما أبقى عليه الموضوع لذاته، وما يسمى أن يصبح عليه، ومواجهته بما هو عليه. يجب أن تخلل من صلاته الموضوع الثابت زمانا ومكانا وتخيله إلى مجال للتوتر بين الممكن والواقع: لكى يوجد أي منهما، فهو يعتممه في ذلك على الآخر (بهمذا المعنى) لا محل للجدل في كون النظرية تقديقه(٢٢).

من ناحية أخرى، وفالفكر الجللى، ينطوى على بعلين: النقد واعادة تكوين البناء النظرى. أما بوصف نمطا للنقد فمهمته كشف القيم التى تغطى وتخفى الظاهرة الاجتماعية موضوع التحليل. وترجع أهمية الجلل إلى أنه يكشف عن عدم كفاءة الأنظمة النظرية المفلفة، والنهائية، فهو يبرو علم اكتمال التحليل، واتعلم فاعليته حيث توجد مزاعم الاكتمال والفاعلية بغير وجه حق. هو ينطوى على ذلك لا يوجد، وذلك المواقعي المذى يوجد من حيث احتمالاته التي لم تتحقق بعد. أما الفكر الجنلى من أي توب كزنه نمطا لاعادة التنكيل النظرى، فإنه يثير في نقده للمنطق التوافقي المساير إلى لزوم استخدام التحليل الناريخي، أي تتبع والتاريخ المناحلي المسترى المقولات هذا المنطق التحليل الناريخي، أي تتبع والتاريخ المناحلي المسترى المقولات هذا المنطق، وكمي غيرة في مقولات أي نظرية، فإنه يمكن – كما الكتات الاجتماعية والسياسية والمودعة، في مقولات أي نظرية، فإنه يمكن – كما يعتقد أدورنو – ، مقب تاريخ هذه النظريات، والكشف عن حدودها.

وبهذا المدى، يكشف الفكر الجدلى عن قوة المعرفة والنشاط الانسانيين باعبارهما 
تتاجا للواقع الاجتماعي، وقوى فاعلة في تشكيل هذا الواقع. بيدأته – الفكر الجدلي – 
لا يقوم بذلك فجرد الادعاء بفاعلية الانسان في اضفاء معان على على، بل يقوم به 
بوصفه اطار النقد، يزعم أن لمة ارتباطا بين المعرفة والقوة، وبين هلمن، والسيطرة. لذا 
يماعدنا الفكر الجدلى في تقرير أن بعض الموقة كاذب، وأن المرى الأعير للنقد يتمين 
أن يكون لمسلحة التغير الاجتماعي. وهنا يمكن أن يمارس الباحث الفكر النقدى دون 
أن يقع في شرك النسبية، ذلك المشرك الأيدولوجي الذي يتم فيه نفي فكرة النقد 
بواسطة افتراض ضرورة اصفاء أوزان متكافة لكافة الأفكار. ويشير دماركيوزة إلى هذه 
الملاقة بين الفكر، والقعل في نمط التفكير الجعلى فيقول:

ديمة الذكر الجدلى بخبرة مؤداها أن العالم ليس حراء أى أن الأسان والطبيعة يوجدان في ظروف اغتراب، يوجدان وكأخرين غيرهماه. وبعد نمط الفكر الذي يستبعد من منطقة ذلك التناقض نمطا خاطكا. فالفكر يوجد في حالة تناظر مع الواقع حنما يغير هذا الواقع بواسطة فهمه لبنالة المتناقض. هنا يقود مبدأ الجدل الفكر إلى ما وراء حدود الفلسفة. فإن فهم الواقع يشير إلى فهم ما تكون عليه الأشياء واقعيا، وهذا بدوره يعنى رفض مجرد راقعيتها. وبعد الرفض عملية للفكر وأيضا عملية للفكر وأيضا عملية للفكر الجدلي سلبيا في ذائه، وظيفته لدمير اليقين اللفتي الفاسدة في توفي لتدويض الفقة الفاسدة في قوة الرقائع ولفتها، لاظهار أن عدم الحرية يكمن بشدة في قلب الأشياء بحيث يقود تطور تناقضاتها المناطبة بالضرورة إلى تغير كيفي: يفجر واقع الأحوال السائدة (٢٣٠).

رابعا: أن النظرية النقدية، تعلم صراحة عن سعيها الدؤوب لتحرير الفنات الاجتماعية المقهورة. كسا أسلفنا، فسحسب المقدلات "عي نطرحها مدرسة فرانكفورت، فإن كافة الأفكار، والنظريات ترتبط بمصلحة خاصة في تنمية اجتماعية له مراضفات محددة، وترتيبا على ذلك، تصبح النظرية نشاطا للتغيير، وتلزم نفسها مستقبل لم يتم تحقيقه بعد. ومن هنا تشمل النظرية النقدية بعدا مفارقا يمثل الفكر النقدى فيه شرطا ضروريا للحرية الانسانية. وبدلا من رفع الشعار الوضعي للحياد، تتخذ النظرية - دون موارية - مواقف لدعم النظرية مناسي فيؤكد:

وأنه ليس مجرد فرض البحث ذلك الذي يظهر قيمته في نشاط الانسان المتقدم باستمرار، إنه عامل جوهري للجهد الناريخي من أجل خلق عالم شبع حاجات وقوى الانسان. وأيا ما كانت كثافة التفاعل بين النظرية النقدية، والعليم الخاصة التي يجب على النظرية تقدير تطوارتها، والتي على أساسها مارست - لمقرد - تأثيرا تخريريا فمالا، فالنظرية لا تهدف - البتة - إلى مجرد زيادة المعرفة من حيث من معرفة هدفها تخرير الانسان من العبودية (٢٤٥).

تهدف النظرية النقدية إلى فهم طبيعة العلاقة بين الاجراءات العلمية التي يزعم خلوها من القيم، وبين الاجراءات الاجتماعية، والسياسية المتوانة منها. كما تسمى إلى غرير الباحث موضوعيا منها. أن غايتها النهائية هي التصدى للتقابل المزعوم بين الفكر والواقع، ليس فحسب بين الفلسفة والنزعة الامبيريقية، بل أيضا التقابل بين العلم بوصفه وعمارية نظرية، أنها تحاول مجارزة التعارض داخل المنظر ذاته، بين الباحث والعالم، ووالمواطن»، وتنظر النظرية النقدية إلى الباحث

بوصفه في صراع مستمر مع نفسه، حتى يختفى هذا التمارض. ولا يمكن تجاوز هذا الصراع بتمديلات طفيفة النظام الاجتماعي الحالى، فالهندسة الاجتماعية التدريجية لابد أن تبوء بالفشل. والنشاط النقدى لا يهدف إلى مجرد علاج أمراض اجتماعية خاصة، لأن هذه الأمراض ترتبط - بالضرورة وبالنظام - وبالبناء الاجتماعى الكلى. ولذلك فهدف النظرية ليس مجرد التوظيف الأمثل لأى بعد من أبعاد هذا البناء، بل ترمى إلى غققى نوع جديد من أنواع تنظيم العمل.

وأذن فالنظر النقدى له مصلحة تتمثل في تخرير الانسان، والمجتمع من كافة القيود. فلا يكفى أن يصدر حكما على البناء الاجتماعي الحالي، وبكشف نقاط ضعفه وعجزه، بل يقين عليه، كجانب حيوى ملازم لعملية أصدار الحكم – أن يؤسس روابط حيوية مع الفرى المادية القادرة على رفع القيود، وتبديل الواقع-وهو لذلك يجب أن يضع نفسه في وحدة دينامية مع الطبقة المستقلة المقهورة بحيث تتضمن تحليلاته للظروف الاجتماعية الحالية الموقف الاجتماعي التاريخي الراهن والاطار الذي يستدعي التغيير، ويحث عليه.

ريجب أن يستقر في وجدان الباحث والنظر أن الموقف الاجتماعي للبروليتاريا — في حد ذاته – لا يضمن له معرفة صحيحة، وأنه لو حدد نقسه بمشاعرها وأنكارها، فلسوف يصبح ممارسا لأحد أشكال علم النفس الاجتماعي وليس متجاززاً اياه، أن بذلك الجهود نجرد تكوين ممارضة مؤقتة بين أوساط البروليتاريا، يعد مشاركة في تشريه الحقائق، وتفطيتها، وهي – في أحسن أحرائها – أقل بكثير، وأضعف مما مختاجه. وغالبا ما تنهي, هذه الجهود باندماجها في الاستغلال الرأسمالي للبروليتاريا.

اذا كان على المنظر النقدى أن يلعب دورا فعالا في تنمية وعى الجماهير، فأنه مطالب بأن يكشف عن حقيقة العمراع بين الشرائح التقدمة من الطبقة وهولاء الله ين يحدون، ويتحدثون عن الحقائق التعلقة بها. فأمكانية الشوتر بين المنظر، والطبقة تظل دائسها مائسلة. وعليه تقديرها. ولوراك أهميتها، فهنا – في هذا التوتر – تكمن ديناميات الوحدة التي يطمح إليها، وحدة القوى الاجتماعية المهيئة للاضطلاع بتعرير الانسان، والمجتمع، وفي نفس الوقت يكمن التعير عن تعايزها.

ومن هنا فالمنظر لا يجب أن يهتم فحسب - بتحليل أنماط الوعي القانية،

والمسايرة للواقع الاجتماعي الراهن؛ بل عليه أن يتجه - أيضا - بفكرة إلى النزعات المتقلبة، أو المسايرة، أو الطوباوية المحتملة في انتاجه العلمي ذاته، وفي تنظيراته. ولا يمكن اخترال هذه التوترات إلا عن طريق الوعي بها، وادراكتها. وهذا ما يعنيه هوركهيمر بقوله عن مهمة المنظر النقدي أنها تكمن في «النضال الذي يشكل فيه فكره الخاص جزءا منه، وليس كيانا مكتفيا بذاته، منفصلا عن النضالي (٢٥٠).

# ٢- العلم والمصالح الاجتماعية:

تشتق النظرية النقدية للمجتمع مبادئها من التقليد الفلسفى لنقد عالم الظواهر. مثل هذا المشروع لا يمكن أن يستند بصفة أساسية إلى جمع البيانات الخاصة بالوقائع الامبيريقية – معطيات عالم الظواهر – وتصنيفها.

فالمنهج هنا يحتم تجاوز الظواهر المقصوصة، إلى محاولة اضفاء المعانى عليها، ووصفها - في نفس الوقت - في اطار من التوتر بين الواقع والممكن، فنباء النظرية النقلية يستلزم - كما أسلفنا - الأخذ بمبدأ النقد الذي يساعد على وضع ما تفترضه النظرية الملمية من وصف، وتفسير لمعليات الواقع الاجتماعي، في مواجهته مع ما هو كائن، أي الواقع القعلي.

ذلك هو المنهج الذى استخدمه كارل ماركس حينما تصدى لأيدولوجية االتبادل المتكافئة Equiralence exchange - باعتبارها تصورا ذاتيا للمجتمع الرأسمالي - لعزاجهتها بتناقضها مع قوانين النمو الرأسمالي الواقعية. وبواسطة هذا المنهج الذى يساعد على النفاذ إلى أعماق ظاهرة الرأسمالية، وأبراز ألياتها الداخلية الخاصة بها واخضاعها للتحليل والدراسة، ليتنفى، كما يعتقد ماركس، التسليم بصدق المظهر السطحى للرأسمالية وأيدولوجيتها. وبحسب منطقة فأن نظريته النقدية تعد بمثابة نفى قامل للنظام الرأسمالي وسلب ٢١٨٠٠).

وفى حين استطاع ماركس أن يكشف أن دعوى النبادل المتكافئ بين الممل، ورأس المأل المتكافئ بين المحتمع الرأسمالي، فلقد ذهب منظرو مدرسة فراتكفورت - وبدوجه خاص هبرساس - إلى أن ذلك التناقض، قد حل محله في المجتمع الرأسمالي الماصر، تناقض مغاير، ففي حين كون ماركس نظريته النقدية كنقد للتمبير الأيدولوجي الفج للتبادل المتكافئ، أي الاقتصاد السياسي الكلاسيكي، يرى وجال مدرسة فراتكفورت ضرورة مد نطاق النقد

الى النظرية الوضعية للملم. ومقولتهم هنا أنه فى عصر الثفوق التقنى أهبيحت الأيدولوجية التكتوقراطية أساسا جديدا لعقلنة السلوك الانسانى. وسادت ثقافة علمية لا تتيح تفردا عقليا حقيقيا لأعضاء المجتمع، وأصبحت القوى القادرة على تحرر الانسان، الملماء نمطا جديدا من أشماط السلطة المتنبية، السلطة التكنيكية، التي تمارس بدورها شكلا فعالا من أشكال القهر، أما القهر فهو التكنيكي (٢٧٧ لا بل هى : كبت. ومن هنا فان الصورة العلمية عن العلم تمثل الوعى الزائف الرئيسي للمجتمع للعاصر. وإذا كان لابد أن تفقد الأيديلوجية التكنوقراطية هيمناتها على وعى الانسان، فلا مفر من قيام النظرية النقلية بالقاء الضوء على المضمون الاجتماعي لهذه الصورة العلمية عن الملم.

لقد أصبح العلم والتكنولوجيا المؤسسة على العلم - في المجتمعات الصناعية المتقدمة - ركيزة هامة لعمليات الانتاج، صارت المعرفة في مثل هذه المجتمعات عاملا من عوامل الانتاج، يتمثل في الاشتقاقات التكنولوجية للبحث العلمي، واسهام الأنكال المعرفية اللازمة لتنظيم عملية الانتاج وادراتها والحفاظ على استمراريتها. ونتيجة للتطور الملعل في استخدام الرأسمائية الجديدة، للأساليب الافارية والانتاجية المتقدمة، فقد أصبح من المتعلم تخديد نقطة نهاية الانتاج، ونقطة بداية الادارة كما أصبح من المتعلم - ان لم يكن مستحيلا التمييز بين القرارت السياسية والقرارت السياسية والقرارت السياسية والاقتصادية (١٤٠٤).

على أن خضوع العام والتكنولوجيا للؤسسات السياسية والاقتصادية التي تقوم 
باستشمارها من حيث أنهما بحث علمي وتطور تقني خلق (صناحة للمعرفة)
باستشمارها من حيث أنهما بحث علمي وتطور تقني خلق أصبحت وحدات 
تتاج المعرفة أبيتة مستقلة تتولد بإضطراء، وهي في نجاوز مستمر الأهدافها التاريخية 
الأصلية. بانت هذه الوحدات مرتبطة – سواء بشكل مباشر، أو غير مباشر – بالمؤسسات 
الساعية وراء الربح (كالدارسات التي تمولها الأجهزة السياسية والاقتصادية للدول 
الصناعية للتقدمة لترجمة البحوث العلمية الى تكنولوجيا، والبرامج العلمية المؤرة 
الفضاء)، وعلى ذلك أصبح انتاج المعرفة يتم في اطار و... نضمي تسوده المقلاتية

الموضعية. لذا أصبح الخطاب العلمى أيضا قاعد لاتخاذ القرار في المجالات الاجتماعية للتباينة (٢٦١). وكلما تكونت مناطق جديدة لصنع القرار تنشأ عنها ومشكلات تكنيكية، تتطلب معلومات واستراتيجيات وسيلة ينتجها خبرا متخصصون، يتم بانتظام استيمادها من الخطاب السياسي.

وأدت الأهمية المتزايدة ولصناعة المعرقة بيعض المفكرين ان ينظروا الى المجتمع 
وبعد الصناعي Post- industrial society على أنه نظام للضبط الذاتي تشكل فيه 
المطومات مدخلات حتمية لاستمراره وابقاء (٢٠٠ يرى أصحاب النظرية النقدية اذن ان 
المجتمع الصناعي المعاصر، يستخدم العلم في اضغاء الشرعية `ى السياسات العامة 
والخاصة، التي تقريرها المفتات الاجتماعية المتميزة، وأجهزة السلطة السياسية. (مثل 
نظريات التحديث كموجهات لسياسة محددة للتطور الاقتصادي، والاجتماعي). وهكذا 
أصبح التصوير العلمي للعلم نظاما سائدا لاتناع الجماهير بالسياسات التي تقريرها 
الادراة السياسية للمجتمع الصناعي المتقدم. وحل هذا التصور تدريجياء كما يعتمد 
هيرماس محل ايدولوجية التبادل المتكافئ التي أدت هذه المهمة المرتبطة باصغاء الشرعية 
في المجتمع الصناعي المبكر.

في ضو هذا الاطار ينطلق وهبرماس، في محاولته لاعادة بناء النظرية الماركسية، وأضما الملاقة بين العلم والمسالح الاجتماعية في بؤرة هذه النظرية (٢٦) ويعتقد هبرماس أنه بالامكان ادراك القواعد للنطقية التي شحكم عملية البحث العلمي، افا أمكن تخليل المسالح المعرفية المستزة وواء نطاق الخبرة البشرية، تلك المسالح التي ترتبط بمخططات علمسية وأنظمة ملوكية بعينها. وهذا معناه أن اجراءات البحث العلمي سيل المثال فإن عمليات انتاج الغروض وصياغتها، واحتبارها، واستدلال التنوات المرطة، تتناظر وعارسة الحياة ذاتها. ومن ثم، فليس بمستطاع أن نقف على الارباطات الخفية للعلم، بالمسالح المتبدلة تاريخيا، الا اذا تعمقنا في (ما واء العلم)، أي فلسغة البحث العلمي، مع حالنا استداداته في الحياة اليومية، ومن هلا يمكننا الحكم على المدى الذي يمثله صدق العلم، علينا أن ننظر الى العلم في تكامله مع الحياة المبغرة بشكل مستمر حتى نصل الى نظرية ديالكيكية مقبولة للعلم وللمجتمع.

ربناء مثل هذه الظرية الشاملة التي تربط بين أنواع المنطق المستخدم في الممارسة العلمية logic - in- use of scientific practice

وأنواع المنطق المتضمنة في فعل الأنظمة المجتمعية.

logic - in- action of Societal systems Societal

مثل ذلك البناء يؤدى الى تلمس الحقيقة القائلة بأن المعرفة ليست - بحال من الاحوال- تصويرا محايدا للواقع. وحيث تنتقى مقولة الحياة المعرفي، ندرك بجلاء أن المناهج العالمية المنتشرة في الأوساط الأكاديمية، تتطلب أطراء تفسيرية مختلفة اختلافا بينا. وفي ضؤ هذا التحليل يمكن وفض نظرية العلم السائدة في الفكر الوضع (٢٣٠).

ويشير هبرماس الى أن هذا التحليل يوقفنا على تصنيف جليد العلم الاجتماعي، رعلى منظومة للمصالح المنطقية أو المبادئ المقارقة غير المنظورة، المتضمنة في أنواع العلم المختلفة. حينتذ نخرج بثلاثة أنواع من المصالح الأساسية تكمن في أنواع ثلاثة من العلوم:

- العلوم الامبيويقية التحليلية: تأخذ بنمط التحليل ينتج معلومات تفترض ضمنا مصلحة البقين والفنبط التكنيكي.
- العلوم التأولية أو التفسيرية: تستيع نمطا للتفسير بفرز فهما واستيضاحا للحياة الاجتماعية الثقافية، وتفترض مصلحة في توسيع دائرة الفهم الأنساني، وامتدادها وتعميقها.
- ٣- العلوم النقدية: وهي نوع من الدواسات التي تضطلع بمهمة تخليل الضرورات المفترضة والواقعية، أو المنطقية والفعلية للأنماط التاريخية للملطة، وتنضمن مصلحة في تخرير الانسان من ائتثارات التحميمات، والقوانين الخاصة بالطبيعة والتاريخ (٢٣٠).

يدرك أصحاب العلم الاجتماعي السائد مشروعاتهم البحية على أنها تضمن فقط مصالح الحرص على دقة البحث العلمي وصرامته. يبد أنه على مستوى الممارسة. فان ذلك يفيد انه بالرغم من ادراك العلم الاجتماعي لمشروعه باعتباره مشروعا محايدا، فهو واقع الأمر ينطوى على مصلحة نظرية وتبعات مجتمعية تتلخص في الحفاظ على الضبط الاجتماعي والانساني.

وعلى أى حال، فلقد بدا العلم الاجتماعى السائد – فى ضوّ الجدل حول أصول المنهج العلمى، وقواعده، وأتواعه – يقرر بشرعية مصالح بديلة، وأتواع أخرى من المنهج، والأدوات العلمية. وعلى سيل المثال، ففى مجال علم الاجتماع (وفى العلم السبريوى أيضا) أفسرز هذا الجدل أتماط نافسة من السحليل كالانجسال الفينومينولوجي Pheuoweuology، والاتوميتودولوجي ethnomethodology وعلم الاجتماع التحليلي القبلي المشتق من فلسفة وفضجنشتين، والتفاعل الرمزى Symbolic interactionism والمتهدانية أندام مصلحة عملية بديلة فى مجال علم الاجتماع، وهذه هى المصلحة الخاصة بالفهمة فى مجال العلم المحاحة النافعة المائية.

على أن استحداث هذه المناهج لم يؤثر في هيمنة العلم الدقيق ومناهجه، وبالرغم من كافة أوجه النقد الموجهة للعلم من النظريات الاجتماعية البديلة والتحفظات التي تؤخذ عليه فلا يزال دورا أساسيا هاما في حركة التاريخ الماصر للانسان، ويؤثر بشدة على الملاقات الاجتماعية وتبدلاتها، ولذا فإن القضية التي تواجه النظرية الاجتماعية لا تتعلق أساسا بما اذا كانت السلوكية أو نظرية اللمب أو تخليل النظم صادقة نظريا، بل الأهم من ذلك انها قد تكون واتفة من حيث مبررات وجودها، أي من حيث المسالح الاجتماعية التي تضوع على خدمتها.

وفى عبارة أخرى، فإنه فى ضوّ سيادة الأيدولوجية التكنوفراطية، فأن مهمة النظرية النقدية – كما يعتقد هبرماس –، هى تكوين اطار نظرى للمصالح العلمية المحلية، وربطها بأنظمة الفعل المجتمعة، وذلك لأن الفعل الوسلى Instrumental Action اى السلوك المضبوط الهادف – لا يمثل المصلحة الرسيدة التى تقود البحث فى العلوم الاجتماعة.

والآن علينا أن نمرض لتصور هبرماس للأنواع الثلاثة من العلوم في علاقة كل نوع منها بالمسالح المرقية التي يسمي ضمنا لتحقيقها.

1 - العلم الامبريقي التحليلي: Empirical Analytic Science

ثمة نشابه بين الفلسفة البراجمانية للعلم، وعلى وجه الخصوص فلسفة بيرس من حيث المفهوم العام للعلم، وبين النظرية الجدلية للمعرفة. فقد اهتمت البراجمانية بالتحليل المنطقى لاجراءات العلم، ولم تقيد نفسها - كما فعلت الفلسفة الوضعية -بالمناهج الشكلية، وتكنيكات التحليل اللغرى، للما تنظر البرجمانية للقواعد المنهجية
باعتبارها معايير توجه المصارسة البحثية ومن هنا تركز تخليلاتها على ما يجرى ويدور
في مجمع البحث العلمي من تفاعل وانصال.

يقضى تخليلنا - اذن - باقامة تمييز أسامى بين أنماط المنطق المستخدمة فى البحث العلمى، وتلك الخاصة باعادة فهم العلم وينائه. أما أنماط المنطق المستخدمة فى البحث العلمى فتشير الى القواعد الموجه لممارسة البحث، فى حين أن أنماط المنطق الخاصة باعادة فهم العلم وينائه، فأنها تصوغ معايير الصدق، والدلائل اللغوية فى علاقتها بنتائج العلم. وفى ضرة هذا التمييز حصرت الفلسفة الوضعية للعلم تخليلاتها أماما في مجال أعادة بناء منطق للعلم (٢٤).

ولكن ويبرس، يزودنا بتحليل للظروف المنطقية والامبريقية لصدق البحث العلمى الدقيق من حيث أنحاط المستخدمة فيه، ويذهب الى أن المسلحة البحثية الموجهة للعلم الدقيق الصارم تكمن في تخقيق درجة عالية من ضبط الموضوعات التي خففت للملاحظة واللراسة. ويعنى ذلك أننا نسلك في عملية البحث العلمي كما لوكانت أحداث الواقع نابخة عن ذات تستخلص بإستمرار تتاتج - في ظل ظروف أولية عارضة - من نية صادقة ومحددة من القواعد، وحيثلا يتخذ بالفعل قرار متسقا على الدام مع التوقعات التي سيق له أشتقاقها. ولذلك فان الأفعال الوسيلية تقود نمارساتنا البحثية وتوجهها، وهي تفترض أن الواقع بمثل هو الآخر فاعلا استدخل مجموعة من العادات نطلق عليها قوانين الطبعة.

وفى الحقيقة، يقدم لنا يبرس مخليلا متميزا فريدا بناظر دراسة ماركس للعمل من حيث النظر الى الشروط المنطقية - وليس فقط الامبيريقية - من حيث أنها تخدد امكانية القدن الوسلى النجاح، وعلى حين يمكن النظر الى تخليل ماركس على أنه نقد عام لفكرة وكانط، عن قوى المعرفة الانسانية العامة، فان رؤية وبيرس، تعد فقدا شبيها لكانط، ولكنه موجه الى اجراءات الفعل الوسيلى لمجتمع المهتمين بالدقة، والصوامة العلمة.

وأظهر بيرس أن الأنماط التركيبية من التفكير كالاستقراء ، والاستدلال تعد

حلقات من الاستنجات بمكن حساب صدقها فقط بالرجوع الى اجراءات البحث الملمى، ومعاييره التي استقرت في مجتمع أكاديمي معين. يمكننا من خلال ذلك الاطار المرجمي ادراك الفكر العلمي بوصفه أنظمة للسلوك المقلاني الهادف، المتطلة أساماً في العادات المتبعة لممارسة البحث. وتكمن وظائف هذه الأنظمة، في توطيد دعائم الاعتقادات العلمية السائدة وتعمل كمبادئ موجهة لتراكم المعلومات الجديدة، ويتم تعديلها حينما يتكرر قصورها فيما تتوقع من نتائج يعود الاطمئنان الى المتعقدات ومن هنا فان أنظمة السلوك المقلاني الهادف المضمنة في نمارسة البحث العلمي ومن هنا فان أنظمة السلوك المقلاني الهادف المضمنة في نمارسة البحث العلمي علما الاطار المفارق يؤسس معرفة محتملة. بيد أن يتحديد الشروط التي يجد في ظلها الواقع، وتشيعه موضوعا للفعل المقلاني الهادف بتحديد الشروط التي يجد في ظلها الواقع، وتشيعه موضوعا للفعل المقلاني الهادف بتحديد الشروط التي تجد في ظلها الواقع، وتشيعه موضوعا للفعل المقلاني الهادف. "بتحديد المدوط العكل المقلاني الهادف

يشير هبرماس الى أن القمل الوسلى يعد أحد أشكال الفعل المقادتي الهادف، الذى يجرى طبقا لقواعد تكنيكية مؤسسة على معرفة أميريقية ويتضمن تنبؤات صادفة، أو كاذبة لأحداث يمكن ملاحظتها، ولذلك فهو يزونا بمعرفة تعتمد كفاءتها على مدى فاعلية الضبط الانسائي للواقع، أن أكثر انتثارات السلوك الوسلى حدالة أن هى الا أنظمة للاعتبار المقلاتي تنطلق من استرائيجيات مبنية على معرفة تخليلية مختوى استدلالات من قواعد للتفضيل، أو من حقائق عامة. ويعتمد السلوك الاسترائيجي على تقويم صحيح لامكانيات القعل المتاحة بالاستدلال من نظام معين للقيم والحقائق. وتعد أنظمة الفعل الوسلى أشكالا مختلفة للقواعد التكنيكية التى تتصف بالمموميه والحياد، وامكانية الفياية على لغة خالية من المؤوات الاجتماعية والقيمية القيمية.

ومن هنا يمكننا أن ندرك الارتباط الوثيق بين الصمل الانساني وبحوث العلم الدقيق. فكلاهما يرتكز على منطق وسلى في اجراءاته، ويرتبط بنظام الفمل الوسلى للمجتمع بأكمه. وبمبارة أخرى. يمكننا القول بأن كلا منهما يفترض نمطا لضمان الضبط النجاح للموضوعات التي يتم ملاحظتها. ويجاز، فان مصلحة الممارمة الذراتمية والعلم الدقيق، تنصب على الاهتمام بتواتر انتظام الظواهر في العالم الاجتماعي في

انجًاه مزيد من الضبط التكنيكي. وأبرز أمثلة هذا النوع من العلم هو علم النفس السلوكي.

وفى الواقع قان أكثر أنماط البحث الاجتماعى تقدماء كتحليل النظم ونظرية القرار يسوده الاهتمام بالضبط التكتبكى. بيد أن نظرية هبرماس فى العلم توضح أن هلا النوع من المصالح النوظية ليس هو النوع الوحيد الذى يوجه البحث فى العلوم الاجتماعية الراهنة. توجد - إلى جانب المصلحة التكتيكية للبحث العلمى اللقيق - مصلحة عملية فى تعميق فهم الحوار الانساني وتكوين وعى جماعى بين أعضاء المجموعة الاجتماعية الواحدة. وتفترض العلوم التفسيرية - التاريخية هذه المصلحة. ويثير هبرماس لهذا النمط من العلم بمصطلح العلوم التأويلية.

Historical Hermeneutic Science - العلم التأويلي: - ٢

يتمين علينا كى نحيط بمنهج العلوم التأديلية أن نعود مرة أخرى إلى الى طرح تضية الاختلاف بين العلم الطبيعي، والعلم الاجتماعي والانساني وبوجه خاص، يجب أن نرجع الى نظرية العلم المسابقة على تحييز والكانطية المختلة، بين ما هو أمبيريةي، وما هر فلسفى، أو بين وما هو كائن، و وما ينبغي أن يكون».

ونقطة البداية الهامة في هذه الخاولة اكتشاف المنطق الثايلي عجدها في الكتابات المنظرة ولفيلهم دلتاى Willehelm Dilthey حيث يضع في هذه المحسوعة من المداسات التي كتبها بين على ١٩٥٥ – ١٩١٠ ، خطأ فاصلا بين العلم الطبيعي ، والمحلم الانساني، يستمين في مخديده بنظرية هبحل. ويلفت الأنظار بداية ألى التباين المنطقي بين الادارك، والتفسير في العلوم الطبيعية، يبين التأويل والفهم في العلوم الانسانية. وجه ودلتاى، اهتمامه الى اختلاف النطق المستخدم في هذه العمليات العلمية، مشيرا الى أن المفاهم والنظريات ومبادئ التحقق من العمدة والكلب، تربط جميعها عمليات البحث (الادراك، التفسير، الشرح، الفهم) من حيث صدقها ومشروعة استخدامها (١٣٠).

وفى حين يعتبر الباحث نفسه - فى اجراءات العلم الامبيريقى - بمدى ضبطه الكنيكى للممليات الطبيعية، فأن نظيره فى مجال العلم التأويلي محكمه التقاليد الاجتماعية والثقافية السائلة التى تفرض أطرا قبلية لكيفية فهم التعبيرات الرمزية. وبهذا المعنى فان الأساس المجتمعي الذي يشارك فيه الآخوون يعد بعثابة بناء نظرى سبق ومفارق الفهم بالتأويل. ولذلك فان قواعد المنطق المستخدم في الفهم التأويلي، تكمن في أنظمة الرموز الشائعة، تلك الأنظمة التي استقرت أول ما استقرت في اللغة الملاجة، ثم في ألوان الفعل النمطي وأشكال الانجامات التمطية.

ومن أجل تكرين قواعد الشرح (التأويل) وصياغتها، نسعى بوعى للقيام بتحليل يساعد رجل الشارع على فهم أقرائه وأعضاء مجتمعه. ولقد قام دلناى بالتمبير عن قواعد منهج التأويل في تخليله لما أسسماه وبدورة الشرح و أو ودائرة الساويل قواعد Circle الشارعة التباين المنطقى بين التفسيرات والشروح للطروحة لأنظمة الرموز، الى قيام أنماط وبرامج مختلفة للملوم الاجتماعية مسئل علم الاجتسماع الفسينونولوجي Phenomenological Sociology

والتفاعل الرمزى Symbolic interaction. وعلى أى حال، فان محصلة البحث التأويلي في استخدامه لهذه الأنماط، لم يتجاوز بشكل ذى مفزى تقديم تفسيرات سوسولوجية شاملة لقواعد النهج في كل منها.

بيد أن هبرماص يعتقد أن ليس منوطا بناء الدفاع عن العلوم الانسانية، بل يتعين علينا أن نطرح مصلحة بديلة للضبط التكنيكي في البحث الاجتماعي. ومن ثم فالسؤال البارز في مجال العلم الاجتماعي من وجهة نظره يتمثل في كيفية بناء نمط للتحليل، يعين على تفسير الاتصالات الرمزية وتأويلها. ولابد لهذا النمط من أنماط الشحام ان يتعنم مصلحة جد مختلفة لتوصية البحث بدلا من مجرد المصلحة العلمية الي يتبناها العلم التأويلي، وهذه المصلحة البديلية هي تخيرو الانسان، ان العلرم الاجماعية التي يتبناها العلم التأويلي، وهذه المصلحة البديلية هي ذلك العلم التأويلي، -- تمثل الاجتماعية في أسلمها، لأنها بنو كما لو كانت لنفس المصلحة التي يتخذها العلم الدجتماعي، يكون السامتها مع الانجتماعي، ويكون السامتها مع الانجاء التكنيكي على توصية البحث على الفهر الاجتماعي، يكون السامتها مع الانجاء التكنية أخرى فان العلم الاجتماعي

الموجه بالمصلحة العلمية – فقط – ينطوى على امانيات محدودة للتفسير. ومن هنا تنشأ الحاجة ألى تأسيس علم نقدى(٣٩).

٣- أصول العلم النقدى التحريري: Critcal- Emancipatory Science

أن النفكير في الأنظمة الاجتماعية، ووظائفها، بوصفها أطرا مفارقة تربط المسالح بالمعرفة العلمية، مثل هذا التفكير، يتطلب نمطا خالياً من أنماط التحليل يتم فيه القاء الفتو على التاريخ الساني، وللمارمة العلمية بوصفها عمليات تاريخية انسانية النكون، ومن ثم يحفظ التحليل للانسان وعبه بموقفه، من حيث كونه ذاتا نشطة في صناعة التاريخ، واحراك عمليات التكون الذاتي للتاريخ الانساني، يتطلب الموعى باليات النفي التاريخية والقدرة على نقد الأبنية الراهنة عن طريق دواسة الامكانات الموضوعية لهذه الأبنية. ولذلك فان خلق نظرية نقدية للعلم والمجتمع تعد في أن واحد — اطار مرجعيا لنظرية فورية (-13).

يختلف العلم النقدى عن العلوم المدقيقة والتأويلية من حيث أن يسلم بأن النوع الانساني - في حالة وعيه بهويته الانسانية - يمكنه الدراك عمليات التكون اللغتي للانسان والمجتمع، كما يستطيع الحصول على استقلال ارائته ابان صياغته لعلاقاته الاجتماعية، ولذلك فان هوية العلم النقدى، هي هوية فهذة من حيث اهتمامه بتقويم الأشكال غير الملازمة اجتماعيا، كالسلطة والقهر والاغتراب والقمع، وتكمن مصلحة العلم النقدى - اذن - في غرير كافة أفراد النوع الانساني الواعين بأنفسهم من كل ما يدو ضيها بقوى طبيعية للتاريخ والطبعية.

#### كيف يرتبط العلم النقدى بالجدمع الانساني؟

يصدل هذا الإرتباط في أن العلم النقدى يحث الانسان على التأمل والنفكير في عملية تكون ذاتيتة، فالعلم النقدى يرتبط بديا لكتيك التأمل الغاتي المائل في كافة عمليات التنبيع، خصوصا في الادواك الثاقب لمشروعية السلطة. وبعد العلم النقدى – من وجهة العلوم الدقيقة أر التأويلية – علما تأمليا، من حيث محاولته اعادة النظر في الضرورة المزعومة الأنماط القانون العلمي الاجتماعي والتاويخي.

واذا عدنا لماركس مرة أخرى، نستطيع تبين بدايات العلم النقدي وأصوله بجلاء.

لقد استند ماركس الى الفلسفة الألمانية الكلاسكية، واكتشف جذور علم ينطوى على تخرير الانسان في نظرية هيمل. ومع ذلك فلفكر الماركسي المماصر ليس واعيا كاف، بالأصول الهيجيلية للعلم الماركسي. ولذلك فنحن في حاجة الى اعادة تناول الماركسة باعتبارها علما نقديا، أنتجته ظروف عصره، ويمكن اعادة بناء مقوماته بشكل قد يكون أكثر دقة وأكثر تلاؤما مع ظروف عصرنا.

زود هيجل ماركس بأصول نظرية نقدية للتطور الانساني من حيث صياغت الملم يركز على الوعى بالمملية التاريخية للتكون الذاتي . وامتد ماركس بهذا التحليل للظروف التاريخية للتكون الذاتي للانسان حينما قام بقلب فكرة الجدل من قالبها المثالى إلى إطارها الواقعي الاجتماعي المادي.

ماركسية للعلم وللمجتمع، أو اهادة صياغة الماركسية بوصفها علما نقديا (11).
ويمد كتاب ماركس رأس المال ترجمة لمفهوم هيجل عن علم العقل وعلى أى
حال، فلم ينتج ماركس أو (علم الرجود) (علم وجود جدلى...) جدلية بل أمبريقية
جدلية، علم للمجتمع تكمن جدوره في مفهوم مفارق للمقل. بيد أنه أدرك، أن هذا
النوع من العلم لا يمكن ادراكه ألا باعتباره علما أمبريقيا. ومع أن ماركس قد رفض
بقايا الانطرارجيا الكلاسيكية في نظرية هيجل، ألا أنه لم يلغ المقل من العلوم
الامبريقي، العلم الماركسي يتميز أساسا بأنه يستبقى نمط التنظير التاريخي.

ومع ذلك، فإن تاريخ النظرية الماركسية، والنضال النطقى منها غالبا ما ينكران، أو يغضلان حقيقة أن أساس العلم الماركسي يكمن في نمط مزيد من أنماط المنطق المستخدم فيه، وهو منطق العقل بالمنى الهيجي. وعندما تغفل الماركسية أصول العلم الماركسي فإنها تقع في خطأ التمييز العقيم بين العلم والفلسفة، وذلك الخطأ الذي يميز العصورة العلمية للعمل التي تأخذ بها الوضعية. وتتلخص مشكلة الماركسية المعاصرة في عدم قدرتها على فهم نفسها كعلم نقدى فريد. ولقد حدث الوقوع في خطأ هذا الفهم المغالي في العملية، لأدبيات ماركس بدءا من انجلز. ويعتقد هبرماس أن نظرية قيمة العمل التي مثلت نمطا من أنماط التحليل الناقد للمجتمع الرأسمالي، تعد اسهام ماركس الغريد للعلم النقدي. عليد

لقد اكتشف في النظرية الكلاسيكية لقيمة العمل الأيدولوجيا الرئيسية للمجتمع الرئيسان القائم على فكرة النيادل الاقتصادى الحر. واستطاع ماركس - من خلال التمييز بين العمل المحس العيني، وقوة العمل - أن يتجاوز النظرة غير التاريخية لتكافوه العمل، والقيمة التي تعلوت عليها نظرية ربكارود. ولقد كان الوازع الرئيسي للاتناج في النظام الاتطاعي - حيث كان تنظيم الانتاج يتم في ضوء سلطة المراكز الاجتماعية الاقتصادي من علاقات المراكز الاجتماعي، أدى إلى اختفاء تدريجي للاتناج من أجل التصادي من علاقات المراكز الاجتماعي، أدى إلى اختفاء تدريجي للاتناج من أجل التبادل. وأتقى - في تلك المرحلة - البادل بين قوة العمل التي يقوم العامل بيمها لصاحب رأس المالي، وقيمة الأجر الذي يدفعه الاخير لقاء استخدامه لها. ففي حين يتحدد نصيب البائع هنا بقيمة العمل التبادلية التي يفرضها السوق، فإن الرأحمالي يستخدم قدرة العامل الحي على خلق القيمة فاتها.

وبذلك اوضح ماركس عدم التكافوء في التبادل بين العمل، ورأس المال يتحليل قرائين التعلور الرأسمالي. يينما كانت أيدولوجية التبادل للتكافئ تلمب دوراً أساسيا في إيراز شرعية التنظيم الاجتماعي الرأسمالي، فلقد كانت هي نفسها أيضا، مصدرا من مصادر اختراب العقال:

 و... ولذلك فكافة جوائب التقدم الحضارى، أو في كلمات أخرى، كل زيادة في قوى الانتاج التي يحققها العمل ننسه، لا تثرى العامل، بل وأمر المال، ولذلك تضاهف من ترى السيطرة على العامل و<sup>(17)</sup>.

لقد مثلت مقولة «التباط المتكافي» حينقذ للبدأ المهيمن على الجيمع الرأسمالي الذي يرتكز نظامه الاقتصادي والسياسي عليه. وأدى اكتشاف ماركس زيف هذه المقولة وكذبها، إلى تخرير الوعي من ظاهرة التشيؤ التي تسيطر على الفكر الانساني في هذا المجتمع، بحيث ينظر الانسان – من حولها – إلى نفسه وأقرأته وعلاماته كأشياء، أي كسلع لقد اهتم ماركس في تخليله للنمط السلمي للانتاج بكشف الأبعاد المستترة خلف المظاهر السطحية، وأوراها بوضوط. وحاول ماركس في كافة تخليلاته المتضمنة

في «رأس المال»، أن يضع ما هو واقعى وطبيعي للانتاج الانساني (قيمة المنفعة) في موقع الصدارة ابان فحصه لنظام التبادل الرأسمالي.

وكذلك يحاول ماركس في تخليله لهذا النمط السلمي أن يضع القارئ في موقع يمكنه أن يرى منه ما تبدو عليه الرأسمالية ظاهريا في ضوء الطبيعة الحقة والواقعية للممل الانساني. ورؤية هذا النمط السلمي تعني فهما حقيقيا صادقا لطبيعته حيث تمثل لحظة «الرؤية» هذه لحظة نقيا وسلبا لمظهر الرأسمالية الزائف. وهذا ما يميز العلم النقدي(27).

يخلص هبرماس من قراءته التحليلية لكتابات ماركس إلى أن العلم النقدى يجب أن يسمى لاستعادة الأجزاء الغائبة والمفتقدة من عملية التكون الذاتي للانسان. ويقتضى ذلك حثه على مزاولة التأمل الذاتي الذى يساعده على اعادة تفسير الشرعية في أنظمة الضبط الاجتماعي الراهنة. وبقدر ما تنجح هذه العملية في ربط الأبعاد المستترة والخافية من الأبنية الاجتماعية التاريخية بكل من عمليات الثكون الذاتي الفردى الجماعي، وأبضا بقدر النحق من مواءمتها لكافة الوقائع الامبيريقية المطروحة، بقدر ذلك نتحرر من القود النظرية والإغلال السياتية الما

ربعبارة أخرى، فيقدر وعى الانسان بينيه تكوينه اللذي، يمكنه التمبيز بين أنماط الصبير بين أنماط الصبطة والسيطرة التي تقتضيها الضرورات التاريخية، وتلك الأنماط غير اللازمة المرتبطة بالأنظمة المشوهه للخطاب، والاتصال والتفاهم. واذن، فيواسطة التأمل الذاتي الذي يكشف عن الأنماط غير الضرورية للسلطة والقهر، تختفي الشروط اللازمة لاعادة انتاج انماط السلوك الاجتماعي غير الضرورية، ويقتدحم الانسان مملكة اكتشاف ذاته ويخقيقها.

ولكن هبرماس يزعم أن نظرية ماركس النقدية لم تعد تستوعب التناقضات الرئيسية التي تعكسها الأبعاد الناشئة للمجتمع الصناعي المتقدم المناصر، والتي يجدر بالفكر الماركسي مواجهتها. ثمة بعدان جوهريان يجب درامتهما وهم (<sup>48)</sup>:

١ - لم تؤد الزيادة في قوى الانتاج وانساعها، إلى تخرير الإنسان بل أضحت - في حقيقة الأمر - بمثابة ثورة عارمة تهدد احتمالاتها العديدة النوع الانساني باضطراد بأمكانية الضبط الشامل للتغير الاجتماعي، لم يفكر ماركس في مرحلة

للنضج التكتولوجي تنطوى على أنظمة للضبط يمكنها - يفاعلية - احتواء الحركات الاجتماعية وتنشئ عمليات الانصال الانساني الرمزي، بالاعتماد على البحوث العلمية الجديدة (ضبط الشخصية الانسانية بالعقاقير، استخدام المؤسسات الرسمية لتحقيق التوافق الشخصى، والاجتماعي بأنظمة العلاج العلمية الحديثة على سبيل المثال،

٧- لا يمكن النظر إلى المسالح التي تحافظ على نمط الانتاج على أنها مجرد مصالح طبقية فحسب. فأن التكامل المقد للبناء التحتى للمجتمع والبناء الفوتي له يبدو أنه أنشأ ظروفا تختلف عن ذى قبل اختلاف جذربا. تتضمن للصالح التي توجه عملية الانتاج اليوم أنظمة فرعية للفعل المقلائي الهادف أى الوعى التكنوقراطي المعاصر الذى يواجه عملية اعادة الانتاج كسؤال تشتق اجابته من الضرورات التكنيكية، ولذلك، يبدو النظام الاجتماعي للوعى الأيدولوجي الجديد، وكأنه يؤدى دوره وفقا لقيود بنائية. وفي ضوء ذلك التعقيد، فالتعبير عن التناقص الاجتماعي الرئيسي كقهر طبقي فيه تبسيط مخل لمملية اعادة الانتاج الواقعية للمجتمعات الصناعية المقادمة، وتسطح لها. صحيح أن استقطاع الفائض لصالح الطبقة المسيطرة، مستصر باضطواد في هذه المجتمعات، ولكن في نفس الوقت أصبح تخذيذ موقعه الآن أكثر صعوية وتعقيد عن ذي قبل.

لقد خلقت قوى الانتاج ناظما اداريا تكنيكيا يتوسط التناقصات بين وأس المال والمعمل. ولم يعد محكنا التمبير مباشرة عن اغتراب النشاط الانساني كاستقطاع لفائض القيمة، بل أن الأصوب - كما يؤكد هبرماس- النظر إليه كقهر نائج عن هيمنة المقلانية الوسيلية، لذا فنحن في حاجة إلى نظرية تقدية لمرحلة أكثر تقدما، وأشد اختلاف عن تلك التي نظر لها ماركس، مرحلة أصبحت فيها قوى التبرير المقلاتي أكثر نضجا، وتطورا عن ذي قبل بدرجة كيورة.

#### ثانياً: النظرية النقدية والعلم التربوي

أدى تفاقم التناقضات الاجتماعية والسياسية في المجتمعات الصناعية المتقدمة خلال فقرة الستينات، إلى اندلاع حركة الحقوق الانسانية، والانتقاضات الطلابية والجماهيرية، التي اجتاحت كافة هذه المجتمعات في أوربا والسولايات المتحدة الأمريكية. وانتقلت آثار هذه الحركة وما صاحبها من نقد، ورفض للمؤسسات الاقتصادية، والسياسية المرتكزة على المبادئ اللبرالية إلى مجال العلوم الاجتماعية.

وبدت النظرية النقلية لمدرسة فرانكفورت أداة فعالة، وحاسمة في المشاركة في تأسيس الممارس، والانجاهات العلمية الجديدة في علم الاجتماع والتربية والدراسات الفلسفية والتاريخية والأدبية والنفسية والثقافية بوجه عام. وليس هذا بمستغرب، فلقد لعب وهربرت ماركيوزا، أحد رواد هذه النظرية دورا هاما، وخطيرا خلال الحركات الشحررية في الستينيات. ونشطت حركة التنظير التربوى النقدى بوجه خاص في الولايات المتحدة الأصريكية وتزعمها مايكل أبل Michael W. Apple وهنرى جيروكس Henry A. Giroux .

وسوف نعرض فى الجزء الحالى من الدراسة لشلالة جوانب هسامة اضرزتها هذه الحركة. ويتملق الجانب الأول بمفهوم النظرية التقليدية فى التربية، ويرتبط الثانى بنقد العلم التربوى الوضمى، أما الجانب الثالث الذى نتناوله فيهتم بالاطسار الأيدولوجي للعلم الاجتماعى كسما يسراه أصحاب النظرية النقسلية فى الشربية.

# ١ -- النظرية التقليدية في العلم التربوي:

يذهب علماء التربية النقديون إلى أن نشأة العلم التربوى وصياغته في المجتمع الصناعي المتقدم، وعلى وجه الخصوص في الولايات المتحدة الأمريكية، من حيث مفهوم النظرية أن هذه النشأة وتلك الصياغة تأثرنا بدرجة بالفة بالافتراضات السائدة - وقتقد - في مجال العلم العلميمي، وعلى سبيل المثال فأن تاريخ ميدان المناهج يمد سلسلة من محاولات إقامته كعلم وضعى.

لقد سمى حثيثا إلى الأخذ بعقلانية العلوم الطبيعية التى تستند إلى الموضوعية، وجمع البيانات الدقيقة، وامكانية تكرار الملاحظة. ولا غرو في ذلك، دفإن رجال العلم الاجتماعي، وصناع السياسات عمن اشتغلوا بميدان التربية خلال هذا القرن، نشأوا في ظل تألق نجم ددارون، ...... وكان لهذا النفوذ تأثير على انجاه النظرية التربوية، (٢٧٠).

لقد سعت الميادين المختلفة للتربية إلى التشبه بالعلم الدقيق، وهدفت أساسا إلى تتميط أنشطتها البحثية وفقا لنماذج تعتمد على مبدأ الموضوعية العلمية، وامكانية التكرار، وجمع البيانات الدقيقة الصارمة. من هنا ارتكزت تلك الميادين – في نشأتها – على العلوم السلوكية كعلم السلوكية كعلم النفس وعلم الاجتماع، حيث كان قد استقر تقليدهما في التشبه بمناهج العلم الطبيمي وإجراءاته.

وتمتد أمثلة السعى المستصر لمفكرى المناهج للتشبه بالعلم الطبيعي من الطموح المبكر والمنارترز، Charters ووبويت، Bobbitt، واشتقاق وسنيدن، Snedden المكثف من مناهج البحث في علم الاجتماع، إلى المساعى الأخيرة الحديثة لاستخدام منهج تخليل النظم لتقويم الناهج التربوي، والعمليات التعليمية (١٤٨٠).

وخلال السبعينات، أصيبت حركة النقد العلمي والسياسي بموجة من الركود، أدت قوة الانجاه الوضعي ونضوذه في مجال التربية. وتزامنت الدعوة إلى تكثيف استخدام الأساليب الكمية في البحث التربوي مع ازدهار حركة العودة إلى الأساسيات Back - to - Besico ومنهج تخليل النظم، ربشير مفكروا النظرية النقدية في التربية إلى أن الانجاهات والمدارس السائدة اليوم - في العلوم التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، على اختلافها - لا تتجاوز حدود الفكر الوضعي التكتوفراجي (٤٩٠).

تُ ــ أزمة العلم التربوى في المجتمع العناعي المتقدم - كما يراها رجال النظرية 
النفليه م أن تلك النظرة العلمية رسخت في وعي أصحابها يحث تحولت إلى قيم، 
واعتقد ت، ولم تعد مجرد طرق، ووسائل لجمع المعلومات وتحصيلها. فالعلم التربوى 
الوضمي ينحو في الغالب، إلى اضفاء قيمة وأهمية على اجراءات البحث ومناهجه 
ويرفض بشدة كافة الأشكال الأخرى للمعرفة بوضعها أشكالا ميتافيزيقية غير علمية. 
وفي غمرة الانهماك بالاجراءات، أصبحت النظرية التربوية تفتد مجرد التراكم المعرفي.

يركز هذا النموذج الوضمى للعلم التربوى على الانشغال بالاستخدام الوسمى النفعى للمعرفة العلمية. فيتم تقويم المعرفة، وتقريرها بحسب امكاناتها الضبطية، أى يحسب استخداماتها الممكنة للسيطرة على أبعاد البيئة المدرسية. وتستبعد هذه المقلائية التكنيكية الأفكار، والمعانى التي لا يمكن دواستها بموضوعية وبصافتها كميا.

ويشير أصحاب النظرية النقدية في التربية إلى امكانية تبين هذا الأمر بوضوح في حالة اختيارنا للعلاقة بين النظرية والممارسة في العلم الوضعي وفي مجال المناهج، على سبيل المثال، مجد أن العلماء الدين يمارسون - بدراساتهم وبحوثهم العلمية - تأثيرا قويا على توجيه العملية التعليمية في مدارس التعليم العام. من أشال «وبورت زايس». و اجلن ناس، Glen Nass و اجون ماكنيل، John Mc Neil يعتبرون أن دور النظرية العلمية في مجال التربية، هو من الناحية الواقعية، دور نانوى فحسب. أما عن الصياغات النظرية المستخدمة في بناء المناهج وتطويرها، وكذلك تقويمها، فهى موجهة أساما وفقا لحاجات ومقتضيات رجال الادارة الملامسية والملمين. من هنا يتضح الرباط الوثيق بين المعرفة العلمية والحاجات العملية. وبعبارة أخرى، فإن افتراضات العلم التربوى الوضعى الأسامية تفضى إلى أختزال النظرية إلى مجرد منفعة (٥٠).

تتحدد طبيعة النظرية التربوية، وأهميتها في الفكر التربوى الوضمى في ضوء ما خققه من مصالح تكنيكية. وبهتم هذا الفكر بدقة البحث العلمى وصرامة تنظيمة، ويكتفى باستخدام النظرية المنافية لتحقيق تراكم معرفى دقيق. وترتبط النظرية بهذا المعنى بأنماط للتفسير تعتمد على مبدأ التحقق، أو الرفض الامبيريقى. وتستبعد الممارسة المحشية، وفقا لهذا المنطق – حيث الاهتمام الأساسى بالبحث عن اليقين والثبات والاساق والتبؤات الكمية – كافة أشكال القيم، والمعاتى من الدراسات العلمية. من هناك نجد رجال العلم التربوى يجدون دعوتهم باضطراد إلى مناهج بحية أكثر دقة:

«أعتقد أن هؤلاء الذين يموقون رجال التربية عن الفهم الدقيق لأهدافهم التربوية يسمحون في الغالب، أن لم يكن يمرون نفس النمط من التفكير غير الواضح، ذلك الذي قاد إلى التدهور الشامل لمستوى التعليم في هذا البلد(١٥).

ريقرر وجورج بيوشامته George Beauchamp ، أحد المفكرين البارزين في مجال المناهج، أن نظريات المناهج ذات الأسس المعيارية قد تجد مكانا لها في ميداننا، ولكنه يلفت الأنظار إلى أتنا ونحتاج إلى نضج في استخدام الأنماط التقليدية للبحث في المناهج قبل أن نأمل في أن يكون لنا من الأصالة ما يساعدنا على تطوير أنماط جديدة (٥٠).

تؤكد هذه المقولات - كما يذكر مفكرو النظرية النقدية - اهتمام العلم الوضعى بالكفاءة، والدقة والضبط، بوضعها موجهات أساسية للبحث العلمى التربوى. فالغاية النهائية هي إقامة علم اجتماعي سيكولوجي يزودنا بعبارات تفسيرية للسلوك الانساني. وتكمن القوة التفسيرية للعبارة - في ضوء هذا المفهوم للعلم - في مدى موضوعيتها وتطوها من المؤثرات الشقافية. فالمعرفة العلمية «موضوعيته»، «محددة» «وتوجد

هنىاك؛، وتعمالج في الغمالب ككيمان خمارجي من المعلومات، ومستمقـل في انتاجيـته عن الوجـود الانسماني.

توجد المعرفة الموضوعية أيضا في استقلال عن الزمان، والمكان، فلقد أضفت عليها موضوعيتها، صفة العمومية واللاتاريخية. علاوة على ذلك، يتم التعبير عنها في النظرية في لغة تكنيكية وسيلية يزعم خلوها من القيم. ويشار للمعرفة في عبارات ١٩جرائية، مكن التحقق الامبيريقي من صدقها. وعلى ذلك، تهدف المعرفة النظرية إلى مجرد إدراك أفضل الوسائل المكنة، لايجاز أهداف لا تخضع لأي تساؤل أو فحص، إنما يسلم بها على علاتها. وهكذا تصبح المعرفة ممكنة القياس والحساب وتغدو غير شخصية. والرؤية السطحية للنظرية العلمية باعتبارها منفصلة عن التقاليد السياسية والثقافية التي تضفي عليها معاني وقما وتوجهات تجعل من المعرفة التضمنة فيها مجرد معرفة تكنيكية، معرفة بالوسائل، تفكك الواقع إلى موضوعات ذرية متنالرة ومتباعدة. واكتفاء يرصد الوقائم وجمع المعلومات، فإن النظرية الوضعية لا تمثل نمطا زائفا من أنماط التفكير فحسب، بل مخول أيضا دون عارسة التفكير التأملي الناقد، في اطارها يغيب الوعي النقدي بالبدائل النظرية المتنوحة، والمتباينة، وبالمناهج المختلفة التي يمكن في ظلها فهم الانسان والمجتمع. وهي فوق كل ذلك تعد شكلا من أشكال إضفاء الشرعية على التنظيم الاجتماعي الهرمي الراهن، لأنها تخجب العلاقة بين المعرفة العلمية، ومنظومة المصالح الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تساندها مثل تلك المعرفة أن النظرية التقليدية في مجال العلم التربوي، تسد الطريق أمام بلوغ إدراك علمي صحيح للواقع التربوي، وتحول دون اعمال العقل الانساني، وحكمته لتغيير هذا الواقع.

وليس لمة شك في صدق هذا الحكم على الممارسة الوضعية السائدة للعلم التربى. والدليل الساطع على ذلك، تلك الاشارات، والتلميحات المتكررة في كتابات رواد العلم التربو ، التي تدعو إلى ازدراء الفكر النظرى، وعلم الاكتراث به. في دراسته عن وموقع النظرية في البحث التربوى بذكر سوبس - على سبيل المثال - أنه: وغالبا ما ينتقد ويقال أن أثر ما نحتاجه في التربية، هو الحكمة، والفهم العميق للقضايا التي تراجهنا. هذا الاعتقاد ليس صائبا البتة. فإن ما نحتاجه هو نظريات للتربية ذات تنظيم بالنم، تختزل بشدة الحاجة إلى الحكمة، أن لم تمحهاه (٢٥٠).

فإذا انتقانا إلى مفهوم النظرية النقدية كما عالجه بعض مفكرى التربية، فأتنا نجد في البلغة اهتمامتهم البالغ بربط العلم التربوى ونظرياته، بالمصالح الاجتماعية والاقتصادية. فالمرفة العلمية تنظأ، وتتكون اجتماعيا، وترتبط - من حيث هي كذلك - بالمقاصد، والغابات الانسانية. وإذا كان لهذه النظرة إلى المرفة العلمية، أن تترجم إلى مبدأ للبحث التربوى وللمارمة التعليمية، فإن مفهوم المرفة - كتكوين اجتماعي - يجب ربطه بمفهوم السلطة ويترتب على ذلك أن المعرفة الناتجة من البحث العلمي، وكذلك المرفة الناتجة من البحث العلمي، أو كذلك المرفة التاتجة من البحث العلمي، مؤللك المرفة التي تقدم التلامية في المعارس، تنطوى على امكانية استخدامها للتيرير، ما قد بيدو عليها من خلوها من القيم، وتجاوزها للنقد. بيد أنه يمكن أيضا استخدامها، ونقدها تخليليا بهدف النفاذ إلى التشوهات اللاحقة بها، وأنماط الفكر الزائف التي عشويها المناف النقارية التقلية في المقام الأول إلى تخرير الانسان من القهر التربوى والاجتماعي.

تهتم النظرية النقدية في التربية أولا، بدراسة مواقف الفقات الاجتماعية المقهورة في الجمع الرأسمالي حيث تسود علاقات قرى، وسيطرة معينة، وتهدف المعرفة العلمية هنا إلى دراسة امكانية تطوير المقهورين لخطاب حال نسبيا من التشوهات والتعميمات وثانيا، تهتم هذه النظرية بوضع افتراضات عن كيفية تشكيل مؤلاء المقهورين لمعرفة تتناسب مع أكثر أبعاد ثقافاتهم الطبقية تقدمية، بالاضافة إلى اعادة بناء أكثر عناصر الثقافة البورجوازية راديكالية. وثالثا، فإن مثل هذه النظرية سوف تربط بأسلوب واقعى بين للمرفة والعقل الانساني، وبين الرموز الراديكالية للماضى، والمستقبل في أسلوب لا يفجرتشيؤ الانسان في المجتمع الحالى فحسب، بل يمسك أيضا بتلابيب الرغبات، والحاجات الذواقة إلى مجتمع جليد، وأشكال مختلفة للعلاقات الاجتماعية. ومن هنا جاء اهتمام أصحاب الانجاه النقدي بدراسة المعرفة المدرسية كمحور أساسي من محاور الدائقانية للتربية.

واتساقا مع هذه الافتراضات، فإن النظرية النقدية في تخليلها للمعرفة العلمية، وكذلك في دراستها للمعرفة المدرسية، وفي محاولات تطويرها لمرفة علمية ومدرسية جديدة، وفي اهتمامها بالنقد والتحرير، تقوم بالضرورة بتسييس المعرفة العلمية. أنها تدعو للنظر إلى المعرفة نظرة نقدية باستخدام النهج الجدلي الصلمى الذي يساعد على دراسة الثقافات الطبقية المقهورة، واشكال النضال المتضمن فيها في سعى لاكتشاف امكنانات المصارضة السربوية، والسياسية في الحاضر(٥٠٠).

فى عبارة أخرى، تصبح المعرفة فى مثل هذه النظرية موضوعا للتحليل فى مستويين غير منفصلين، فمن ناحية، يتم تخليل المعرفة العلمية للكشف عن الوظيفة الاجتماعية التى تضطلع بتحقيقها، أى مستوى وأسلوب اضفائها للشرعية على البناء الاجتماعى الراهن، ومن ناحية أخرى، تخبر بنبة المعرفة، والعبارات، ونمط الحقائق غير المقصودة لاستخلاص فاقد يحتويه تنظيمها من تصور لمجتمع بديل، ومحارسات أكثر واديكالية، وأشكال جديدة للقهم.

فكل نص ثقافي يحترى على جماع للحظات وأيدولرجيقة (ويوتوبيةه. أيضا، في ظل أشد ألوان النظام المدرسي سلوكية تتوفر لمات تشير إلى علاقات اجتماعية مختلفة جذريا. ذلك هو البعد الجدلي للمعرفة العلمية، والمعرفة المدرسية الذي يدعو أصحاب النظرية النقدية في التربية إلى الالتفات له وتطويره.

رمن هذا المنطلق، تعتنى النظرية النقدية بدراسة أنماط جديدة ومختلفة من مشكلات البحث العلمي. فالباحث النقدي يهتم بطرح تساؤلات من النوع التالي:

١- ما الذي يعد معرفة مدرسية مشروعة؟

٢- كيف تنتج هذه المعرفة وتكسب شرعيتها؟

٣- أى نوع من المصالح الاجتماعية تقوم هذه المعرفة بخدمته؟

٤- ما الفتات الاجتماعية التي يتاح لأبنائها فرص الحصول على هذه
 المرفة?

٥- كيف توزع هذه المعرفة وكيف يعاد انتاجها داخل الفصل المدرسي؟

آلواع العلامات الاجتماعية التي تسود الفصول المدرسية تساعد
 في اعادة انتاج العلاقات الاجتماعية الراهنة للانتاج؟

 ٧- كيف تخدم أساليب التقويم السائدة في اضفاء شرعية على اشكال المفرقة الراهنة.

# ٨- ما التناقضات التي تتوفر بين الأيدولوجية المتضمنة في اشكال المعرفة المدرسية الحالية، وبين الواقع الاجتماعي الموضوعي<sup>(٩٥٠)</sup>?

وبالمثل، فإن تساؤلات أخرى عن انتاج المعرفة وتوزيعها وتقويمها داخل الفصول المدرسية، وعن العلاقات الاجتماعية للتلاميذ تربط هذه القضايا بالمبادئ، والممارسات التي تخكم التنظيمات المؤسسة في المجتمع الأكثر، يجب طرحها ودراستها.

والمهم في هذا كله هو ربط عملية التربية التي تتم في الفصول المدرسية بالأبعاد الاجتماعية والثقافية. مثل هذا الربط يساعد الباحث على فهم الطبيعة السياسة للتربية، والدور الذي قد تلميه السياسة في تشكيل التربية. أن المسلاقة بين الثقافة الوضعية، وعملية التسربية، هي في جوهرها علاقة بين الأيدولوجيا وأدوات الضبط الاجتماعي السياسية.

### ٧- نقد العلم التربوي الوضعي:

يجمع مفكرو النظرية النقادية في التربية على أنّ ما أطلق عليه رجال مدرسة «فرانكفورت» وثقافة الوضعية» The Culture of Positivism الأبدولوجية الاجتماعية المسيطرة في المجتمع الرأسمالي المتقدم، وهي تمارس نفوذا قويا في أوساطه الثقافية، والاجتماعية الختلفة. ولقد طرأ على مفهوم الوضعية كثير من التغيرات منذ استخدامه وسان ميمون» و «أوجست كومت»، بحيث يصعب تضييق ثقافة للاشارة إلى مدرسة فكرية محددة أو منظور دقيق بعينة. لذا فإن مفكرى التربية النقديين يتمايز نسبيا عن استخدامه للاشارة إلى حركة فلسفية معينة (الوضعية المنطقية على سبيل المثال، ولهذا التمييز أهميته من حيث أنه يحول محور الحوار مبادئ الوضعية من منطقة الفلسفة إلى مجال الأيلولوجيالا».

ففى مثل هذا الجمتمع ينزع الفعل المقلاني الهادف، أى محاولات الضبط التكنيكي لكل الوسائل والاختيار بين بدائل السلوك، والسياسات، إلى الزيوع والانتشار في كافة أوساط الحياة الاجتماعية للانسان، بحيث تختفي في ظله أنماط الأفعال البديلة. ذلك هو المؤشر الرئيسي للثقافة الوضعية التي تحول كل المشاكل الانسانية، والاجتماعية إلى مشاكل تكنوفراطية، وبهذا ترفع المنهج العلمي، واجراءاته إلى مستوى النظرية، وتغتال كافة المساعى المحتملة لاكتشاف بدائل ممكنة لهده الثقافة ترتيبا على ذلك، فإن الثقافة الوضعية لا تغتصب فحسب محاولات التفكير الناقد، بل تعمل باضطراد على دعم سياسات تتناسب مع الواقع الثقافي والاجتماعي والسياسي الراهن. وفيما يتعلق بالعلم الاجتماعي والتربوي، فإن أصحاب الاتجاه التربوي النقدى يرون أن النمط السائد لهذه العلوم في المجتمع الصناعي المتقدم يقوم على الافتراضات الأماسة التالة:

(أ) يجب تخطيط العلم الاجتماعي على غرار العلوم الطبيعية.

(ب) يطمح العلم الاجتماعي إلى تكوين نظام استدلالي للقضايا تقرر الخصائص والصفات العامة للظواهر فيما يشبه قوانين السلوك والعلاقات الانسانية. ووظيفة هذه القوانين تفسير سلوك الأفراد والتبوء به في إطار شبيه بتلك التي تقوم به قوانين العلوم الفيزيقية فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية.

(ج) إذا كان علينا أن نضع هذه القوانين. فمن المهم بمكان الالتزام بموضوعية العلم. والموضوعية تعنى قلرة الملاحظ / الراصد على تطوير أدوات تضع البيانات في منأى من المعاني، والتفسيرات، والقيم التي تعبر عن الموقف الاجتماعي، والسيامي له.

(a) التعبير الكلى عن البيانات، لازم وضرورى لتطوير التكيكات البحثية. ومن المنقد أن الرياضيات تقضى على الغموض المتضمن في الرموز اللغظية (247 هي 727)، وعلى القيم الانسانية المسللة إلى الأدوات، كمما تتمح الاختبار الدقيق لصدق البيانات وثباته (۱۸۵).

وتزعم النظرية النقدية في التربية أن هذه الافتراضات تمثل مقومات أيدولوجية، ونعمل أساسا على تثبيت الواقع التربوى الراهن بماله من علاقات جدلية مع الظروف الاجتماعية، و'سياسية المختلفة. وتشير إلى ثلاثة عوامل ترتبط بالمنهج الوضعي يمكن مي ضوئها تمقب حركة انتقال العلم التربوى إلى الجال الابدولوجي.

التزام العلم التربوى الوضعى بالتكنيكات الدقيقة على حساب الاهتمامات النظرية.
 فهده الافتراضات تدفع بالباحث إلى توجيه دراساته فحسب إلى المتغيرات التي.

يمكن التعبير عنها كميا. من ذلك على سبيل المثال الدراسة التي قام بها «كولي» لفاعلية المعلم حيث قرر القائمون بالبحث بداية أن نتائج التعلم تشمل أبعادا هامة كالمواطنة، واتجاهات التعلم، ومفاهيم النات، والتفكير الابتكارى، والتحصيل. وبالرغم من هذا الاقرار، فلقد عولج التحصيل الدراسي كمتخير امبيريقي تابع وحيد. ذلك مردود بطبيعة الحال لتوفر الاختبارات المقننة لقياسه (١٥).

وكما سبقت الاشارة، فإن الاهتمام الضعفم بالتكنيك، واغفال التنظير يعتبر مؤشرا لعلم تربوى مشوه أو ردئ. فالتركيز على التكنيكات البحثية فقط يتضمن تبسيطاً مخلا، وتسطحيا للمتغيرات المدوسة، ويعوق دون فهمها بشكل كلى شامل. وعلى ذلك فمثل هذه الدراسات لا تسهم بقدر له مغزاه في زيادة وعينا بالقضايا التي نتناولها بالتخليل، والبحث العلمي.

وبالاضافة إلى ذلك، فعلى الرغم من الاعتقاد الشائع بين رجال البحث التربوى، من أن الالتزام بأصول المنسهج العلمي يعد القيمة الوحيسة المتضمنة في العلم، وأن مناهج البحث تعد بمثابة اجراءات لا أثر فيها لأى متقسمات (١٠٠).

فإن النظرية النقدية ترى أن اجراءات البحث تتضمن افتراضات حول الملاقات الاجتماعية وأسس تنظميها. فمنشأ التكنيكات في الأساس يرجع إلى مصالح نظرية، لذا فهي تمكس قيما، ومعتقدات عن العالم الاجتماعي. والمثال الواضح في هذا الصدد، هو أسلوب تخليل العوامل.

فلقد ظهر هذا الأسلوب نتيجة للفكرة النظرية التى سادت بعض الوقت من أن العقل الانساني يتكون من اقسام متباينة يمكن تدريبها كوحدات مستقلة. ومن هنا جاء اكتشاف التحليل العاملي كاجراء قياسي لعلم نفس القدرات.

ومع أنه تم وفض هذه الفكرة النظرية، وتفسيراتها فلقد استمرت تلك التكنيكات في الاستخدام محافظة بطبيعة الحال، بشكل أو بآخر، على افتراض أن العقل عبارة عن مجموعة من الاقسام. وفي حين يعتقد الكثيرون في خلو التعبير الرياضي عن البيانات من القيم، نجد من العلماء من ينادى بأن الرموز الرياضية تعبر عن تفضيلات قيمة وتخفى افتراضات محددة حول العلاقات الاجتماعية (١٦).

٢- التعريف الضيق للموضوعية. يأخذ أصحاب الانجاه التربوى الوضعى ينظرة مؤداها أن ثمة انتظامات، أو قوانين الطبيعة الانسائية تكمن خارج الداوفع، والمقاصد الانسائية. ويتطلب اكتشافها جمع بيانات متحررة من القيم والتميزات الشخصية. وتعتقد أن استخدام الرياضيات، والحسابات الاحصائية يمحو، أو يقلل من آثار هذه القيم على أدوات البحث العلمي، وعلى الباحث نفسه. هذا الالتزام بالموضوعية بهذا المعنى - يعزز الحاجة للتطبيق الدقيق للتكنيكات، والالتفات الدائم للقضايا، والمشكلات الاجرائية.

ويؤدى الأخذ بهذا المقهوم الضيق للموضوعية إلى النظر إلى الواقع كمصدر، وأصيل لكافة أشكال المعرفة، ونفقد القيم والمقاصد جوهرها السياسي بتجريدها من كافة الماني الانسانية، والاجتماعية. والموضوعية هنا تصبح شكلا فعالا لأيديولوجية تختى حبل الضمير الانساني، وتعمى مؤيديها عن الطبيعة الأيديوجية لاطارهم المرجعي الخاص بهم<sup>(۱۲)</sup>.

وبافتراض هذا النمط من أنماط العقلانية الموضوعية أن المشكلات الاجتماعية والتربوية تمد أساسا مشكلات تكنوقراطية، فأنها ترفع المنهج بواجراءاته إلى مستوى الحقيقة، وتستبعد كافة التساؤلات حول الأهداف الخلقية والسياسية. من هنا تخجى وجهات النظر المؤسسة عليها في أشكال محافظة ترفض تطوير الواقع وتغييره.

٣- يقرد التأكيد على أولوية اجراءات العلم الراهنة الباجئين إلى النظر إلى المشكلات التي تناسب مع المناهج السائعة، ويصنعهم من البحث عن مناهج واجراءات جديدة صادرة عن مصالح نظرية بدياة (٢٦٦ في هذه الحالة، حيث جل الجهد والتفكير والنقد، مرجه لتطوير الأدوات، والتكنيكات الوضعية يبطل اختبار الافتراضا الأساسية حول العالم المتضمنة في المعارسة العلمية، بل يتم تلبيتها ودوام الاعتقاد المطائل في صححتها. وأحد هذه الافتراضات، على سبيل المثال، أن العلم يساحد الانسان على استخدام قوانين الطبيعة بكفاءة كلما استطاع اكتشافها بالتحكم في المغرات وضبطها. ويصبح بذلك علم الظواهر، والمؤسسات الاجتماعية، والتربهة علما لإدارة البشر، وتتحول أدوات جمع البيانات العلمية إلى نظرة العالم تنضمن تعريضات لما ينبغى أن يكون عليه سلوك البشر، واتجاهاتهم، وممتقداتهم. وهذا تعريضات لما ينبغى أن يكون عليه سلوك البشر، واتجاهاتهم، وممتقداتهم. وهذا

منشأ التحول في التكنيكات التجربيبة إلى وسائل وأدوات للتعليم، حيث يصير وتمديل السلوك - على سبيل المثال - استراتيجية للتدريس، وينظر أيضا إلى مشكلة المنهج كمشكلة تكنولوجية تنطوى على وضع النتائج المتوقعة للتعلم في إطار مهام، وأداءت دقيقة يمكن ملاحظتها، وتقتصر وظيفة البحث التربوى بألتالي، على الوقوف على أكثر الطرق فاعلية في إنجاز التلاميذ لهذه المهام بدقة واقتصار، ويتم بناء المقايس المقنة المتضمنة لبنود إختبارية تشير الى أهداف سلوكة واضحة ووقيقة لاختبارها.

ومن هنا،فإن التنظيرات السائدة في المزم التربوى الوضعى تعبر عن محاولات ترجمة هذا العلم الى تكنولوجيا،وتهدف أساسا الى جعل النظام التربوى الحالى أكثر كفاءة،وأكثر إنصباطا وباختصار يهدف العلم التربوى الى الوقوف على أفضل أساليب الضيط الاجتماعي :

ويقوم المربون بالتحكم في الأطفال وضبطهم، تناما كما يقوم علماء الطبيعة بالتمكم في موضوعات السالم الفيزيقي. وبالرغم من الاعتقاد بأن قوانين الحياة الاجتماعية ليست محددة، فأن متخصصي الهندسة البشرية، يمالجون الأمور التربوية كما لو كانت أمورا لا يحوطها أية صعاب، أو انعدام لليقين ٤٤٤٠.

وتضفى الطقوى البحثية على هذه الافتراضات المنهجية شرعية وانتشارا في الأوساط الأكاديمية. وتستبعد أيضا الجعل حول المتضمنات الخلقية للسيطرة، والقوة، والقوة، والفسيط كما لو كانت المشكلة الوحيدة للعلم التربوى، هى مشكلة استخدام التكنولوجيا في البحث، وفي العليم. وفي ضوء ذلك الفهم، يقرم الباحث بالتخطيط المباشر لاعادة انتاج هذا المقهوم الوضمى للعلم، وعلاقته بالممارسة التربوية، فالمهمة الكبرى التي يزاولها الباحث هنا، لهست في خلق معرفة جديدة، وإنما في دعم بناء اجتماعي بعينة، كمهندس بشرى يصوغ برنامجا أيدولوجيا لاضفاء شرعة على ممارسة السلطة والقوة والقهر، تشكل فيه المرفة العلمية مبدءا سياديالهما.

## ٣- الاطار الأيديولوجي للعلم:

ينظر مفكرو العلم التربوى النقدى إلى البحث الاجتماعي بوصفه تعبيرا عن النزام إنساني قيمي من ثلاثة أوجه على الأقل. أولا يقع البحث الاجتماعي والتربوى في إطار مجتمعى يعمل على الحفاظ على القواعد الراهنة للبحث، وعلى استمرار تطورها. ثانياً، يعمر البحث العلمى عن ادراكنا للظروف الثقافية، والاجتساعية. فالدراسات التربوية تمكس الاهتمامات الخلقية، والسياسية للدراسين، وتطرح أسلوبا ممكنا لفض التناقضات الاجتماعية في ظل التنظيمات المؤسسات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية القائمة، مجتمع مهنى يرتبط بيويا بالمؤسسات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية القائمة، تمتقد أن المشكلات المسياسية، والاجتماعية مرموقة من حيث أن جماهير الناس تمتقد أن المشكلات السياسية، والاجتماعية، والتربوية تقتضى حلولا علمية. فالاعتقاد الشائع في المجتمعات المعاصرة أن التخلص من سيطرة الطبيعة، ومن القهر الاجتماعي ليتطلب خبرة المتحميين وعلمهم. وهذا الموقع المتميز يفرض تناقضات محددة على ليتطلب خبرة الملمية.

وسنعرض في هذا الجزء لأطروخات المفكرين النقديين بخصوص هذه الجوالب. (أ) العلم كنظام اجتماعي:

يقرم الباحث ياجراء دراساته في إطار مجتمع علمى يشجع الخيال العلمي، ويضبطه في أنواحد. فمثل هذه المجتمعات العلمية (الجمعيات العلمية، الأقسام الجامعية، جماعات النشر العلمي ... الغ) تفرض التزامات بخطط معينة للاجراءات البحثية وتوثيق المعرفة العلمية، وتقنينها، ولكل مجال علمي منظومة خاصة من التساؤلات، والمناهج، والاجراءات، تزود رجال العلم بطرق محددة لرؤية العالم، والمارسة البحث العلمي، وتتقويم أعمال يعضهم البعض، ويشمل التدبيب على المشاركة في وأساليب الفعل الانساني. يتعملم البحث التوقعات الرغوب فيها، والتوجيهات المتوزلة، والنسقة مع عمارسة العلمي.

واذن، ف ابتكار الملمى ينشأ في إطار مجتمع علمى معين. يبد أن معايير التفاعل الاجتمار المحتمع على الاجتكار الاجتماعي - في مثل هذا المجتمع - تتيع درجة من الحرية تشجع على الاجتكار الفردى. وبالرغم من ذلك، يفرض التنظيم الاجتماعي للعلم معايير عامة توجه هذه المشروعات الفردية. وتنطرى عملية التطبيع الاجتماعي في مجال علمي ما على أبعاد اختماعية وسياسية وعاطفية بالاضافة إلى الأبعاد المعرفية. على أنه في بعض مراحل

التطور العلمي تظهر معضلات علمية شاذة تعجز المعايير والاجراءات السائدة عن حلها، ويصبح تغيير قواعد البحث العلمي بما تخويه من أطر خلقية وسياسية - أمرا لازما ومشروعات.

من هنا يغدو تحدى النظام العلمي الراهن، ليس فحسب تحديا لمشكلات العلم الموضوعية، بل أيضا تصادما مع مقدمات العلم الأساسية ومسلماته حول تنظيم الواقع الاجتماعي نفسه (۱۲۷).

وتتضح أهمية الدور الذى تلعبه عمليتا الضبط والعمراع الاجتماعى للعلم في شبكات الاتصال الجماعية التي يتم اقامتها والتي يغلق عليها الجماعات الفكرية غير المنظرة (٢٩٨٠). غالبا ما يقوم في كل مجال للبحث العلمي جماعة صغيرة من الدراسين من ذوى الانتاج العلمي الجاد والغزير، بالاتصال في نمط غير رسمي لتدارس أعمالهم ومناقشتها، يتبادلون الأوراق البحثية قبل نشرها والرسائل التي تحوى أفكارهم العلمية، ويعتقدون اللقاءات والندوات الضيقة للحوار حول قضايا غير مألوفة. وتضع مثل هلم الدائرة الصغيرة أولويات للبحث العلمي، قواعد لاختيار الدارسين الجند، ومعايير تدريب الباحثين، وتقود البناء العلمي والمتغيرة في مجال محدد من مجالات المعرقة. على أن هذه المائرة، أو الشبكة، غالبا ما تقابل بمحاولات المجتمع العلمي السائد ضبطها المواقعة إلى للفاهيم التقليلية القديمة.

ويلعب هلما المسراع دورا حيويا في التقدم العلمي. ففي حقية انتقال أي علم، تلمس تنافس الآراء المطروحة حول كيفية فهم الطواهر وتفسيرها، وبالتالي يحاول كل منها أي يحظى بقبول رجال البحث العلمي والسيطرة على الجمال. وغالبا ما تمكس هذه الاختلافات في الآراء والمفاهيم في العلم الاجتماعي والتربري تبايات أيدولوجية عميقة الجغور حول الطبيعة الاجتماعية للعالم، وعلاقة النظرية العلمية، والمنهج بالمقولات التي يتبادلها الناس في المجتماعية العالم، والملاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ولذلك فإن الهوية الاجتماعية للعلم، والعمراع الذي يطرأ داخله تتحدد اجتماعيا، ولا يمكن فهمها بمجرد تنظيم المقاهم والمعتقدات في بناءات علمية فنة.

## (ب) العلم والالتزام الاجتماعي والثقافي:

كما تبين لنا، نلمس ضرورة النظر إلى عمليتى الضبط والصراع الدائرتين في مجال علمي معين في ضوء الالتزامات الاجتماعية والثقافية للعلماء. ويتضمن عدم الانضاق حول أنظمة العلم ومناهجج اختلافا حول قضايا سياسية ومنهجية واستمولوجية. ومن الطبيعي أن تنشأ مثل هذه الالتزامات الاجتماعية والثقافية في مجال المحث الاجتماعي والتربوي أعضاء في تفافاتهم ويعتلي وجدائهم بنراث مجتمعهم وتاريخه وتفاليده. ويتضمن العمل العلمي افتراضات نظرت وتأيدت براسطة الأحداث والمناقشات الاجتماعية اليومية. وعلى سبيل المثال، فإن النظرية الاجتماعية اليومية، وعلى سبيل المثال، فإن النظرية الاجتماعية اليومية تصليدة من كذلك

والنظرية العلمية لا تتحدد فحسب «بالوقائع» ، بل هى جهد موجه لصبغ الخبرات غير المغلولة بالمعانى. ولقد نشأ عن حركة الحقوق للننية فى الستينيات اهتمام بمشكلات جديدة مثل الشرعية السياسية والتعليم الاجتماعي. واستجاب علماء المناهج للمحراعات الاجتماعية التي ابرزتها هذه الحركة بتطوير برامج استيضاح القيم والتربية للمواطنة لقد كان على النظرية العلمية وبحوثها، أن تنتج برامج وأفكارا تربية قادرة على اعادة ترسيخ فكرة الالتزام الاجتماعي والقيم الخلقية. وبالمثل ، أدت الازمة الاقتصادية الطاحة التي مر بها الجتمع الرأسمالي في بداية اللمانينيات، إلى تغير في اهتمامات الباحثين بحيث لم يعد تركيزهم الوئيسي منصبا على انتاج حراك اجتماعي للفقراء، بل اتخذ العلم التربوي منهجا وصفوياء يرمي – في ضوء التناقضات الاقتصادية المختصدة إلى انساج فبين ومهندسين – وعلماء يسهمون في زيادة انتاطام التوصيادي.

الخلاصة اذن أن البحث العلمي يتضمن ابعادا اجماعية وثقافية، فهو من ناحية، ينطوى على خصائص اجتماعية وسيكولوجية، فالبحث يتم في إطار جماعة اجتماعية لها مواصفات ثقافية محددة، وبتأييد منها. ومن أخرى فإن طبيعة البحث العلمي وخصائصه تعد انعكاماً أو استجابة للعالم الاجتماعي الأرحب .

## (ج. ) العلم كمهنة:

يتبين نما سبق أن العلم الاجتماعي والتربوى لا يوجد في فراغ ، بل في إطار لقافي محدد. وتضفي كافة المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية قيمة كبرى على مشروعات البحث العلمي، ويستخدم رجال السياسة الخبرة والتكنيكات العلمية لكسب تأييد الجماهير لسياستاتهم ومبادراتهم، ويزود علماء النفس الصناعي، وخبراء التنظيمات العمالية رجال الصناعة بمعلومات عن أفضل أساليب تنظيم العمل. كذلك يفيد علماء الاقتصاد المؤسسات الرأسمالية بأفكارهم عن العلاقة بين العمل ورأس المال الاستهلاك، ويقدم المؤخرون \_ يتفسيراتهم لماضى الأمة \_ مساعدات جمة وهامة تعمل على الحموية المقومية في نفى المواطنين. التربية بحد علماء المناهج العلمي لانتقاء المرفة المدرسة وتنظيمها وتقويمها.

فى المجتمع الصناعى المعاصر، لينظر إلى العلم من حيث علاقته بالحياة اليومية للإنسان، بوصفه يكسب الحياة طابعاً يجعلها أكثر يسرا وسهولة فى إدارتها والتعايش معها ، ويضع مشكلاتها فى إطار أكثر قابلية للحل. بهد أن طقوس الوضعية التكنيكية شجب حقيقة البحث العلمى من حيث كونه نشاطاً خاصاً مجتمع مهنى. ومن هذه العلقوسات استخلام الرياضيات والأساليب غير الشخصية فى كتابة التقرير العلمى تخت شعار حياد النص البحثى. ومع ذلك، لا يمكن لهذه الأساليب اخفاء حقيقة أن المعرفة فى العلم الاجتماعي والتربوى هى معرفة خاصة بجماعة اجتماعية مهينة.

على أن الفكر الملمى ليس هو النمط الانساني الوحيد لتفسير الظواهر الاجتماعية فهناك، إلى جانب هذا النمط، توجد منظورات وتوجيهات أخرى تمثل بدائل لفهم المالم، يبد أن احتزال المرفة إلى نمط وحيد خاص بالخطاب العلمي، يصبغ هذا الشكل المفرد لها بصيغة أبدولوچية. فهو يضغي شرعية على اعتبار مجموعة اجتماعية خاصة مصلوا وحيدا للمعرفة الانسانية.

## ثالثا: النظرية النقدية والبحث التربوي في مصر

يجدر بنا أن نحدد بداية علاقتنا بالنظرية النقدية حتى نقف على مغزاها وجداواها للباحث المصرى، وحتى لا تأتى محاولات الاستفادة منها على غرار مساعى النمط المهمين في مجال النظرية التربوية في المجتمع المصرى من حيث النقل الآلى للسياقات الفكرية والفلسفية دون ما امعان في طبيعة هذا الذي يتم نقله، ويغير فحص للدور الذي يمكن أن يلعبه إذا ما أخذنا معطيات الواقع المصرى الاجتماعية والتربوية في الحسبان.

ويتطلب السمى لتحديد علاقتنا بالنظرية النقدية الوقوف - بادئ ذي بدء - على طبيمة المجتمع الذي مجمّع هذه النظرية تلبية لحاجاته وظروفه الاجتماعية والسياسية.

ولدره الالتباس، يجب التأكيد على أن النظرية النقدية تعد محاولة ماركسية، بدرجة أو بأخرى، لفهم المجتمع الرأسمالي المتقدم، واستيضاح الدور الذي يلمبه العلم الاجتماعي في هذا الدوع من المجتمعات. وليست على الاطلاق - كما هو واضح وجلى من آدبيسات أقطابها - تخليلا لمجتمعات العالم الثالث أو علمه.

على أنه في ضرء الأطروحة القاتلة بتبعية أنظمة الدول المتخلفة اقتصادياً للنظام الاقتصادى المالى الذي تسيطر عليه الدول المتقدمة، تصبح عمليات الانتاج العلمى هي الأخرى، بوصفها أجزاء من عمليات الانتاج هي الأخرى، بوصفها أجزاء من عمليات الانتاج الأخرى، بوصفها أجزاء من عمليات الانتاج الاقتصادى، في حالة تبعية اللنظام العلمي العالمي العمالي الجديدة الذي تسيطر عليه نفس القرى الأكثر تقدما (۱۹ في مثل هذه الاتبعية الاقتصادية والثقافية واللمية تحضم كافة الأنظمة والمؤوات المن تعليها القرى المنهجية على النظام العالمي والأرواق والقيم النشائية ذاتها، للقواعد التي تعليها القرى المنهجية على النظام العالمي الاقتصادى والنشائية في البلدان المتخلفة، كآليات التحقيق الانسائية في البلدان المتخلفة، كآليات لتحقيق الانسائية في البلدان المتخلفة، كآليات المحقيق والانسائية في البلدان المتخلفة، كآليات المختفوص ومبتور، وبوجه المنظور، فالملم الاجتماعي والتربوي ينظر إليه على أنه امتماد منقوص ومبتور، وبوجه عام مئوه وللمعوذج الاجتماعي السائد في الأنظمة الصناعية المتقدمة، ولو أنه مغاير له في قواعد نموه وفي وظيفته.

علينا أذن أن نفهم طبيعة العلم في المجتمع الصناعي المتقدم والدور الاجتماعي

الذى يلعبه إذا كان لنا أن نفحص ونقلر واقع البحث الاجتماعى والربوى فى بلدائنا فى عبارة أخرى، إذا كانت العلوم الاجتماعية والتربوية فى مصر – وفى المنطقة العربية بالتالى – هى أنظمة وأشكال نشأت وتطورت معتملة فى تنظيراتها وأساليبها البحثية على العلم الغربي، ولا والت تعتمد عليه، فلا مناص من بذل الجهود الواعية لفهم طبيعة هذا العلم الغربي والدور السياسي والاجتماعي الذى يقوم به توطئه لادراك حقيقة ما يتم من أنشطة وعمارسات فى بلادنا نسميها بأنشطة وعمارسات البحث العلمى الاجتماعي.

باختصار يتعين علينا تناول الظواهر الاجتماعية والتربوية والسياسية للمجتمع المصرى في اطارها الطبيعي من علاقات السيطرة والتبعية الدولية الراهنة.

والنظوية النقدية تساعدنا على هذا الفهم، حيث أن أحد مجالات اهتمامها تنصب على وضع تصور لطبيعة العلم الاجتماعي الغربي ودوره السياسي والاجتماعي.

من ناحية أخرى، فإن محاولات تأسيس نظرية نقدية مصرية تشير – في المقام الأول – إلى ضرورة تناول علاقات النظرية العلمية وأساليب البحث المتبعة في مجمعنا بالنظرية، والأساليب السائدة في الدول المهيمنة على عمليات التبادل العلمي الدولية، باعتبارها هذه العلاقات نفسها بؤرة التحليل ومركزه وليس من المنطقي ولا من المقول النظر إلى هذه الحاولة على أنها تنظرات من نفس الموقف التبعى الذي تعارضه. فبالأضافة إلى ضرورة تكوين مثل هذه النظرة النقدية إذا كان لنا أن نفهم العلم التربوي المصري في علاقاته بالعلم الغربي، فإن الهدف الأساسي هنا هو غرير العلم وتخرير الباحث وتخرير الجمعية التي يفضي لها الركون للتبعية للعلم الخريء. وفي مستوى مخليلي آخر، ففي ضوء الاستقلال الرأسمالي العالمي الراهن للعلم والعلماء، رغم أنه قلد يتم في ظل ضعارات براقة مثل التنوير العقلاني والتحديث العلميء، فأن تخرير العام وتخرير الباحث وتخرير المجتمع في المجتمعات الانسانية المختلفة العلمية منا الاستغلال يعد عملية تاريخية واحدة.

ومع ذلك، فليس الهدف هو انقل، النظرية النقدية، لأنه كما ذكرنا في بداية هذه الورقة، لنا كثير من الملاحظات والتحفظات على هذه النظرية، بالإضافة إلى عجزها عن تفسير الواقع الاجتماعي والتربوى لمجتمعاتنا. بل أن الدعوة الموجهة هنا تتحدد في وتكوين، نظرية نقدية مصرية ترتكز على معطيات الواقع الاجتماعي النربوى الوطني، وتتجاوزالظروف والقيود التاريخية التي نشأت النظرية النقدية الغربية في ظلها القضية أذن وباختصار، هي في تأسيس نظرية نقدية علمية يكون قوامها فكرتي النقد والتحرر التي تعد النظرية النقدية الغربية صاحبة الفضل في ابرازها والقاء الضوء عليهما.

وعلى أى حال، يتطلب الاضطلاع بهذه المهمة جهودا تخليلية جمة، لذلك سنقتصر في الجزء الحالى من الورقة على طرح مبدئي لنشأة العقلانية الوضعية في البحث التربوي المصرى، وعلى تبيان المصالح النظرية والاجتماعية التي أدت لهذه النشأة.

## العقلانية الوضعية ونشأة البحث العلمي التربوي في مصر:

تكمن بداية أى مشروع لنظرية نقدية تربوية مصرية أو عربية في رصد طبيعة النظرية النهوية وتخليلها وكذلك تطور المقلانية الوضعية والأنماط البحثية المرتبطة بها في العلم التهربوى المصرى والعربي المماصر. ويفتقد أن جذور هذه النظرية وتلك العقلانية تنحصر أساسا في المدرسة الفكرية التي وضع حجر الأساس لها ونشر مبادئها علماء معهد التربية العالى المعلمين ومفكروه من هنا فأن أى فهم لواقع النظرية التهربوية (التقليلية) وأنماط البحث العلمي المنبئ عنها يستحيل دون دراسات مستفيضة نقدية وواعية للدور العلمي والتهربوى الخطير الذي قام به رواد هذا المهد، والذي لا زالت آثارة تنخر في كل من بناء العلم التربوى والنظام التعليمي نفسه على حد سواء.

ويمكن اعتبار عام ١٩٢٩ بداية ظهور البحث العلمى المنظم في مجال التربية. في هذا العام نشأ ما يعرف بمعهد التربية العالى للمعلمين والذى شهد مواده بداية للنشاط المكتف والمنظم للبحوث التربوية والسيكولوجية في مصر بل وفي العالم العربي أجمع. ومنذ البداية، بمل وقبل البداية، جاء مولد هذا المعهد من أحشاء العلم التربوى الفربي أمامك، لذلك جاء هذا المعهد وما أنجزه من أنشطة علمية ومحشاء كأجزاء لا تتجزأ من نسيج العلم التربوى الفربي. لا تتجزأ عنه لأنها مندمجة فيه ومتعاملة معه. وبحكم هذا الاندماج مع البحث التربوى الفربي، فلقد سيطر على نشأته ومساره وحكم قواعد المصل داخله نفس المبادئ التي تتنظم العلم الاجتماعي والتربوى ألمائي . ولنا ورث العلم التربوى المصرى خصائص هذا العلم الغربي وعلى رأسها ما تطلق عليه النظرية

النقدية العقلانية الوضعية، بكل ما تتضمنه من تفضيل للمنهج التجريبي أو شبه التجريبي ومزاعم المرضوعية وقابلية التكرار والتعميم والتنبؤ وأدوات القباس المفننة.

على أن هذه النشأة المتكاملة مع العلم الغربي بعقلانيته الوضعية لم تخدث مصادفة أو عشوائيا، بل كان لها مبرراتها الاجتماعية والاقتصادية التي اقتضت الأخذ بهذه العقلانية. في عبارة أخرى، كان لنشأة البحث التربوى المصرى في صورته الامبيريقية الفجة وتفريطه في تقدير الوظيفة التنظيرية للعلم مصالح اجتماعية محددة، جاء هذا العلم الوليد للعمل على خدماتها وتحقيقتها.

ففى فترة ما بين الحربين - وخصوصا منذ نهاية المشربنات وحلال الثلاثينيات - 
بدأت مصر في التحول إلى مرحلة جديدة من مراحل تطور الصناعة الوطنية ، وقمة 
عوامل ثلاثة ساعدت على هذا التحول خلال تلك الفترة بالذات، أولها الأزمة التي 
المجتاحت قطاع التصدير الزراعي التقليدي بسبب مرحلة الكساد الكبير التي اجتاحت 
السوق الرأسمالي العالمي من ١٩٣٧ الي ١٩٣٧ ، وأدت الي وضع النظام التقليدي 
لتقسيم العمل موضوع تشكك وتساؤل ، كما عززت الاعتقاد في أن المستقبل 
الاقتصادي لمصر يتطلب تنويع الأنشطة الانتاجية، وثانيها ظهور المشروع الاقتصادي 
الوطني حيث بدأ خلال تلك الفترة نصيب رأس المال الهلي من جملة رأس المال 
الصناعي يتزايد، بالاضافة إلى تأسيس عدد من المشروعات الاقتصادية الهامة التي ثم 
تمويلها وتشغليها بالكامل بواسطة المصريين (مجموعة مؤسسات بنك مصر) . أما عن 
العامل الثالث فيتمثل في تغيير السياسات الحكومية يجاه الصناعة المحلية وادخال 
التمديلات على القوانين والتعريفات الجمركية بحيث تساعد على حماية الصناعة الحيادة الوطنية الناشعة (٧٠).

فى ضوء هذا التغير الهام والأساسى فى تقسم العمل، بالإضافة إلى بعض العوامل السياسية والثقافة الأخرى، من ذلك على سبيل المثال اتفاقية الاستقلال الجزئى فى ١٩٣٢ والحاجة إلى تمجير بعض الوظائف الادارية والفنية وكذلك انضمام الجامعة الأهلية إلى وزارة المعارف وتخولها بذلك إلى جامعة حكومية فى ١٩٢٥، كان لابد من اهتمام الحكومية المصرية بالتعليم للوقاء باحتياجات قطاعات العمل التقليدية. والحديثة.

وكمان دستور ١٩٢٣ قد نص على مجانية التعليم ونم وضع خطة الدراسة بالمدارس الالزامية في ١٩٢٥.

وأدى ذلك إلى تزايد الطلب الاجتماعي على التعلم بكافة مراحله خلال فترة ما ين الحسربين. فلقسد ارتفع عسدد طلاب المدارس من ٣٢٤,٠٠٠ إلى ١٩٥٣. ولا إلى ٩٤٢.٠٠ أي ١٩٥١. وبالمثل ارتفعت المسزانية المختصمة للتعليم من ١٩٥٠، وم إلى ١٩٥٠، والمهام أو ما يعادل ٤٢ من اجعالي ميزانية المدولة إلى ٢٩ مليون جنية في ١٩٥١ أو ما يعادل ٤٢ من اجعالي ميزانية المدولة إلى ٢٥٠ مليون جنية في ١٩٥١ أو ما يعادل ١٨٪. وفي التعليم التانوي ازداد عدد الطلاب من ٢٠٥٠ طالب (كلهم من البنيز) في ١٩٥١ إلى ١٩٥٠٠ (بينهم وارتفع أيضا عدد طلاب الجامعة خلال تلك الفترة بشكل ملحوظ حتى أنه وصل في وارتفع أيضا عدد طلاب الجامعة خلال تلك الفترة بشكل ملحوظ حتى أنه وصل في ١٩٥١ إلى ١٩٠٠٠ عام ١٩٥٠ مورا في عام ١٩٥١ مورا في المناطق الحضرية والريفية المختلفة ولم يتجاوز عدد الطلاب الملتحقين بهذا النوع من التعليم في نهاية الحرب العالمية ولايات وعدم الطالب المالية العائرة ومن التعليم في نهاية الحرب العالمية المنات عدالطالاب الملتحقين بهذا النوع من التعليم في نهاية الحرب العالمية المنات عداليات ٢٠٠٠ طالب (١٧).

واذن، فلقد خلقت الظروف السياسية والاقتصادية والثقافية الجديدة طلبا اجدماعيا ملحا على قطاعات التعليم المختلفة بدعا من عشرينات هذا القرن. وتهافت التلاميذ برجه الخصوص على «المدارس الثانوية العلمية، تهافتا لم يكن في امكان وزارة المعارف اتخاذ الوسائل الكافية لمواجهتة (٢٣٠٠ لم يكن من الغريب أن يتدفق أبناء الفقات المحرومة على التحليم وأن تتعلق نفوسهم كل ذلك التعلق بالحصول على شهادة تمكنهم من التوظف خصوصا في ظل تردى العمل الزراعي، ولم يكن من الغريب أيضا وأن تصبح هذه المشكلة من أعسر المشكلات التي يتعين على المصلح الاجتماعي، أو الاقتصادي، أو التعليم، مواجهتها (٢٣٠٠).

ومن هنا، فلقد نشأت في الحياة الاجتماعية المصرية خلال العشرينيات منطقة جديدة هامة لصنع القرار السياسي تتفجر بالمشكلات التكنيكية التي تتطلب معلومات واستراتيجيات ينتجها خبراء متخصصون. في عبارة أخرى كان لابد من استبعاد هذه المشكلات من الخطاب السياسي الشعبي واحالته إلى مجال الخطاب العلمي. وإذا كان الحل السياسي الأيدولوجي لهذه المشكلات يتمثل في وضع قيود على الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، فإن الحل العلمي التكنيكي لها يقتضى بناء أدوات لفرز وتصنيف التلاميذ وانتقاء وأفضلهم، لمتابعة المراحل التعليمية التي تفضى إلى مكانات اجتماعية مرموقة، وأهم من ذلك صيغ هذه الأدوات بالصبغة العلمية الموضوعية.

هكذا نشأ معهد التربية العالى للمعلمين في ١٩٢٩ لينهض بمهمة مواجهة تلك المشكلة. وكما أسلفنا، فإن فكرة هذا المعهد نفسها هي فكرة غربية. ففي آواخر العشرينات دعت الحكومة المصرية الخبير السويسرى المعرف انوارد كالاباويدة لدراسة مشاكل التعليم، وتقديم تقرير عن مقترحاته لملاج هذه المشاكل، كان وكالاباويد، استاذا لعلم النفس بجامعة جيف، ورأى أن إصلاح التعليم المصرى لن يتأتى إلا بإنشاء معهد عالى للتربية يقوم بالبحث العلمي في المجالات النفسية والتربوية.

وبالفعل ، أخلت الحكومة المصرية بهذا الاقتراح، وصدر مرسوم بقانون في 19 سبتمبر 1979 ، يقضى بإنشاء معهد تربية للمعلمين. قام كلاباريد بالاشتراك مع اسماعيل القبانى بوضع أساس معهد التربية (كلية التربية بجامعة عين شمس الان)، وكان القبانى قد تخرج في مدرسة المعلمين العليا في 1917، وأرسل في بعشة إلى المجائز المي يكملها لأسباب صحية. ومنذ نشأة المعهد بذأ بالإشراف عليه وإدارته (٤٤٠).

فى اعتقادنا أن النمط البحثى السائد الآن فى العلوم التربوية المختلفة، يعود بشكل أساسى إلى هذه البداية التي تطورت بصورة سريعة منذ إنشاء ممهد التربية، فلقد قام إسماعيل القباني وزهلاؤه في تلك المرحلة المبكرة من مراحل تطهر العلم التربوى فى مصر بإرساء الصيغة الأساسية للبحث العلمي وكذلك قواعده وأدواته ، وفوق هذا وذلك الفكرة الجوهرية للنظرية التربوية التي سادت منذ هذه الفترة وحتى اليوم.

قام القباني بداية بإعداد كثير من الاختبارات وتفنينها محلباً وعاونه في ذلك زملاؤه وتلاميذه من مؤسسي المدرسة الفكرية للمعهد العالى للمعلمين، أعد اختبار و استانفورد ـ بينية للذكاء من صورتين، وكذلك اختبار استانفورد للحساب بالاشتراك مع محمد عبد السلام أحمد ، ووضع اختبار الذكاء الثانوي الذي ساعد محمد عبد السلام أحمد أيضاً في تفنينه، وفي ١٩٤١ اشترك القباني في إعداد اختبارات الذكاء الحسية وهي مقتبسة من وسييرمانه مع مجموعة من أعضاء هيئة التدريس هم عبد العزيز القوصى، ومحمد عبد السلام أحمد ، ورأفت نسيم، وعلى شلتوت ونجيب غالى فرج، وكذلك أعد القباني اختبار الذكاء المتوسط، واختبار الذكاء المصور للأطفال(٧٥٠)

ونوطئة لتأكيد هذه المقلانية الوضعة للعلم التربوى الجديد أنشأ في ١٩٣٩ ، أن منذ قيام المعهد، بالاشتراك مع كلاباريد معمل علم النفس لتدريب الطلاب والباحثين على استخدام الأدوات الأساسية للقياس النفسى والتربوى، وقام من جاءوا بعده بتنمية الجانب السيكولوجي للصرف فيه، وكان لذلك تأثير قوى ليس فقط على تطور علم النفس التربوى في مصر والمنطقة العربية، بل أيضاً على انتشار هذه النزعة العلمي في الأقسام الوليدة لعلم بكليات الآداب (٢٧٦)

على أن اهتمامه بهذا النمط للعقلائية، يتمثل بصورة أوضح في نزعته الرامية إلى تطوير البحث التربوى المصرى بحيث يصبح صورة طبق الأصل من البحث العلمي الاجتماعي والطبيعي السائد في الغرب. هذا هو المبدأ الذي من أجله أنشأ القهاني صول والمدارس التجربيية الملحقة بعمهد التربية، كي تكون محملاً علمياً لرجال التربية يجربون فيها الأفكار التربوية الغربية الجديدة كطريقة المشروعات ، والتربية عن طريق النشاط (٧٧٧) ، وبالفعل قام علماء التربية بالمعهد بتجاربهم في هذه الفصول والمدارس فيما بين سنة ١٩٣٧ وسنة ١٩٤٨.

لم يكن القبائي وحده في هذا المضمار، بل التف حوله جيل كامل من علماء التربية عادوا من بعثات خارجية وشاركوه في دفع مسيرة حركة القياس العقلي والسيكولوجي في مصر. فمن المتغيرات الهامة التي ساعدت على ازدهار هذه الحركة، التوسع في إيفاد البعثات إلى الخارج من خريجي مدرسة الملمين العليا وما حل محلها بعد إلغائها من معهد التربية وكلية الآداب للتخصص في علم النفس ( ١٨٨٠ . فهد تصريح غيراً الماثم الماثم عند الماثم الماثم عند الماثم الماثم عند الماثم بعد الخالق حركة المجتلز في إعداد موظفيها ومستشارها نما أعطى الفرصة للسياسي المصرى أن يداني بعض الاهتمام للتعليم وخصوصاً التوسع في إرسال البعثات كما فعل عبد الخالق روارته صنة ١٩٧٧ ( ١٩٧٧ .

ومن المفارقات التي تستحق الالتفات أن عدداً لا بأس به من رواد هذه البعثات

التحقوا بالجامعات الانجليزية ، وبصفة خاصة جامعة لندن، حيث كان يقوم بتدريس علم النفس ؟ شارلز اسبيرمان، و و و سيرك بيرت، وهما من رواد المشروع العلمى الرضعي السيكولوجي والتربوى في الغرب ، كان معظم هؤلاء المبعوثين متخصصين في الرياضة بما سهل عليهم نمثل الأساليب الرياضية والاحصائية في معالجة البيانات والنتائج. كانت مهمة هؤلاء المبعثوين الأساسة هي إعداد رسائلهم في علم النفس التربوى ، والاطلاع على جديد في مجال الاختبارات والمقايس السيكولوجية وكيفية الاستفادة من الاختبارات في الوجيه التربوى والمهن (١٨٠٠).

لم يفطن هؤلاء المبعوعيون الى الارتباط الوثيق بين النظرية التربية والبحث العلمى من ناحية ، وبين ثقافة المجتمع وظروفه الاقتصادية والاجتماعية ولم يدر بخلاهم ولو للحظات قصار اغتراب المشكلات البحثية الغربية عن الواقع المصرى ولذا فلقد الساتهم حمى التقليد ،فراحوا يستقون مشكلات يحوثهم من النظرية التربية الغربية ، بهيستخدمون نفس المناهج والأحوات السائدة في الغرب . ونما زاد الطبين بلة أن مبعوثي المهمد من ذلك الجيل نبغوا في مجالاتهم وحققوا انتصارات علمية باهرة زودتهم بالثقة في أنفسهم والتفاخر بعلمهم هذا من ناحية ،ولكن من ناحية أخرى، تقيدتهم بتلك النظريات والتقاليد العلمية التى نفوقوا فيها . فعادوا إلى أوطانهم يتحرقون شوقا للبحث ويطمحون الى أعداد تلاميذ لهم يستكملون علمهم لم يلركوا .. لا في حينه ولا بعده .. أن اضافاتهم العلمية الجديدة بينما تسهم في ازدهار ونقده العلم التربوى المصرى في معهده من هنا بدأت المحاولات المنظمة لتشويه هذا العلم وكفه، ومجه وربطه بعجلة العلم الغربي،

وحينما ذهب عبد العزيز القوصى .. على سبيل المثال .. لاعداد رسالته للدكتوراه تحت اشراف وسييرمانه وتلميده واستيفنسن، في جامعة لندن ، انتهت دراسانه الى اضافة حيوية وهامة للعلم التربوى الغربي والناشئ، فلقد انضم الى مجموعة الباحثين الذين كشفوا عن القدرات المكانية ، وارتبط اسمه في الأوساط العلمية في الخارج بالعامل المكاني (ق) الذي اكتشفه عام ١٩٣٤. أثبت القوصى بذلك وجود العامل المكانى بصورة قاطعة وساعد على بداية الاهتمام بالعوامل الطائفية التي لم يقر بها وسيرمانه الا بكثير من الحذر والتحفظ (<sup>۱۸۱</sup>)

واستنادا الى النتائج العلمية التى وصل اليها القوصى، قام كثير من العلماء الأجانب والعرب بتجاريهم ودراساتهم وسار مي هذا الخط محمد عبد السلام أحمد عوفؤاد البهى، ومختار حمزة ، ومحمد حبرى مرسى ، واسحق رمزى ، وأحمد زكى صالح ، ومحمد خليفه بركات (١٨٦ . في معظم هذه الرسائل كان يقوم بالاشراف أماةأسيرمان الو وسيرل بيرت (١٨٦).

وجاءت غالبيتها أجزاء لا تتجزأ من النسيج العلمى السيكولوجي الغربي فبينما جاء ذكر اكتشاف القوصي في كثير من المراجع الأجنبية مثل كتب فرنون، ووالرستون، واوأوليرون، (١٩٦٧) ووجيلفووه، (١٩٦٠)، بحد أن القسسم السيكولوجي في سلاح الطيران الأمريكي يستخدم اختبارات محمد عبد السلام في أبحاثه، وكذلك يهتم وجيلفورد، بالنتائج التي توصل اليها محمد عبد السلام ،وعلى وجه الخصوص بعامل المعالجة الذهنية (١٩٥٥).

ولا يفرتنا التدليل على اهتمام معهد التربية وعلمائه بالعلم القائم على الدقة والضبط أن نشير الى قيام ضباط الجيش البريطاني \_ منذ أوائل الأربعينات \_ بالأقصال برجال المعهد لاستشارتهم فيسما يجرونه من اختبارات نفسية بالجيش، واستمرت الملاقات العلمية حتى سنوات قلبلة مضت وكذلك استمان قادة الجيش بعد ثورة الملاقات العلميد في قضايا الجيش السيكولوجية(٨٦).

لم يقتصر تأثير المدرسة الفكرية لمعهد التربية غلى مجرد تسييد العقلاتية الوضعية الوسية المسلمية في مجال العلم التربوى ، من خلال انتشار قياداتها في معاهد وكليات التربية والمعلمين في مصر والعالم العربي ، تربت على يد أقطاب هذه المدرسة وتتربى أجيال عديدة من شباب مجتمعات<sup>(WA)</sup>. بل تشعبت أيضا فروع هذه المدرسة واحتلت مراكز قيادة في وزارتي التربية والتعليم العالى،وصنعت بالفعل كثيرا من القرارات المصيرية في تاريخ التعليم العالى،وصنعت بالفعل كثيرا من القرارات المصيرية في تاريخ التعليم العسري،

هكذا يتبين لنا أن الاهتمام بسيكولوجية الذكاء والقدرات العقلية والمقايس المقننة لها في السياق العام لبحث التربوي التحليلي التجريبي كان يعكس مصالح اجتماعية محددة. وتتلخص هذه المصالح في استخدام التعليم في انتاج واعادة انتاج التقسيم الاجتماعي للعمل أحد العناصر الهامة لتراكم رأس المال ، وبالتالي التصنيف الطبقي . القد ترجمت حركة القياس العقلي في مصر في ظروف تاريخية معينة الأفكار الأيكار . الأوكار الإيدولوجية الطبقية الى مباديء عقلانية لتوزيع التعليم .

ويؤدى هذه المبادىء المقلانية أن التعليم العام لا يقدر عليه سوى الطلاب من أصحاب الاستعدادات والقدرات العقلية المناسبة وما دام التعليم العام أكاديميا فسيكون من شأنه أن يوجه الغلبة الى الدراسات العالية والى طلب الاشتغال بالمهن التى تؤهل لها هذه الدراسات، وهى التى تعتبر فى نظرهم فنونا راقية. ولكنه ليس من مصلحة الاقتصاد القومى أن ينصرف معظم المتعلمين فى الأمة الى الانتقال بهذه المهن وهى على كل حال قد أصبحت لا تتسع لاستيماب المتخرجين سنويا من كليات الجامعة والمنارس العليا ،وسيزيد عجزها عن استيمابهم مع الزيادة المستسرة فى الاقبال على التعليم الثانوى، (۱۹۸۵) عليا إذن أن نتسجه فى تأميل بعض التلاسيذ ولعلهم أقلية للدراسات العائمة مهد البعض الآخر اعلمادا عملها يؤهلهم للكفاح فى مهدان الأعمال الاقتصادية الصغرى، (۱۹۰) وبتم تصنيف التلاميذ وتوزيمهم على أنواع التعليم المقتلفة وفقا لقدراتهم وذكائهم. وعلى ذلك فالاعتماد على الامتحانات وحدها لا يكفى،

تلك كانت المصلحة الاجتماعية العملية التي دارت حولها حركة القياس العقلى في مصر منذ نشأة معهد التربية العالى . وضاعف من حرج الوقف أن صاحب اهتمام المعهد بسيكولوجية الذكاء والقدرات منذ نشأته لجوء فلاسفته ومفكروه الى النظرية البراجمانية في التربية. وفي هذا تفسير معقول لحالة التخلف الشديد الذي تعاتى منه النظرية التيهوية وكذلك البحث العلمى التربوى في مصر .في هذا الصدد يذكر سعيد اسماعيل على :

وتغيرت المصادر الأجبية منذ نهاية العشرينات ، فأصبحت أمريكية بالدرجة الأولى. والحق أن التجارب والكتابات التربوية التي شهنتها الولايات المتحدة في أوائل المقرن العشرين قد استطاعت أن تستأثر باهتمام العالم وأسرعت كثير من المجتمعات \_ حتى تلك المجتمعات التي كانت أكثر عراقة في الحضارة مثل فرنسا وألمانيا وبربطانيا \_ إلى النقل والاقتباس.

بل أن الاتخاد السوفيتي نفسه في أوائل الثورة البلشفية تأثر بآراء جون ديوى. وكان طبيعياً أن يحدث مثل هذا في مصر ، فانجهت أغلب البعنات التربوية إلى الولايات المتحدة وخاصة بالنسبة إلى هيئة تغربس معهد التربية العالى للمعلمين وحظيت المؤلفات الأمريكية بأكثر قسط من المترجمة إلى اللغة العربية حتى أننا يمكن أن نقول أن فيلسوفاً غربياً لم تترجم كتبه إلى اللغة العربية مثلما ترجمت كتب جون ديوى؟ (٩٦).

على أنه من الخطأ الوقوع في وهم الاعتقاد بأن تاريخ النظرية التربوية في مصر تأثر تأثراً بالغاً بالفلسفة البراجمانية وحدها، فلقد تمخص نقل الفكر السيكولوجي الغربي إلى الحقل التربوى المصرى عن آثار تفوق في أهميتها ما ألحقته البرجمانية بمصير هذا الحقل.

#### . . .

إن بناء نظرية غربرية البحث العلمى التربوى المصرى تقتضى \_ قبل كل شع \_ جهوداً غليلية مكتفة تتناول طبيعة العلاقات المتينة بين النظرية التروية التقليدية بشقيها البراجماتى \_ السيكولوجى (الصفوى)، وبين المناهج التحليلية الامبريقية من ناحية وبين المسالح الاجتماعية التي انبثقت عن الظروف الاقتصادية والسياسية من ناحية أخرى.

وفى هذا التحليل، لا يجب أن يغيب عن الذهن التكامل القدائم بين الجواتب المديدة للنظرية ومناهج البحث وتطورها فى مصر، وبين مثيلتها وتطوراتها فى المالم الرأسمالى المتقدم والمهيمن على المسارات الاقتصادية والسياسية والعلمية للبلدان الختلفة.

والخطوة الثانية لتأسيس نظرية تقلية مصرية - عربية تقتضى بعد ذلك دواسة البدائل المكنة للعمل العلمى - السياسي لجمهور الباحثين وفتات الجماهير المحرومة من أجل النحر العلمي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

#### المصادر والهوامش

- Giroux, Henry A., Theory and Resistance in Education, Heinemann Educational Books, London, 1983, P.8.
- Jay, Martin, The Directical Imagination, Brown And Co., Bostor, 1973, P.21

لزيد من الملومات التفصيلية حول تاريخ المعهد وفلاسفته وأفكارهم والظروف الاجتماعية
 والسياسية التي أحاطت بنشأته وتطوره، أنظر دراسة Martin Jay المشار اليها أتما، وهي
 تمد من أفضل البحوث التي تتاولت مدرسة فرانكفورت بالتحاليل والنقد.

٤- في الدراسة الحالية يتكرر استخدام مصطلح عقلاتية Rationality وهو أحد المصطلحات الهمامة في النظرية النقدية. ويشير اللفظ في الاستخدام الراهن - الى فشة خاصة من الافتراضات والممارسات الاجتماعية التي يرتبط أفراد المجتمع بعضهم بمعض وفقا لها. المقالانية اذان عبارة عن بناء مفهوى يتضمن معرفة ومعتقدات وتوقعات وتخوات وكذلك أنواع التساؤلات المثارة وتلك التي لا يجب الارتها. .... طريق تحديد المقالانية لمواصفات تأمل الفرد للعالم، فإن كل نعط منها يخفى فئة خاصة من المصالح. أنظر.

Giroux, Henry a, OP. CIT., P. 171.

- تم فهمها الى مجموعة الدراسات التى نشر بالألمانية عام ١٩٦٨ وترجمت الى الانجليزية
   في ١٩٧٢ بعنوان:
- Critical Theory, Selected Essays, The Seabury Press, New York, 1972.
- 6- Horkheimer, M., "Notes on Science And The Crisis", in Critical Theory, OP Cit., PP. 3-9.
- 7- Ibid. P.8.
- 8- Ibid, P.8.
- 9- Ibid, P.9.
- 10- Ibid, P.9.

- 11- lbid, P.9.
- 12- Horkheimer, M., "Traditional And Critical Theory" in Critical Theory, Selected Essays, Op. Cit., P.244.
- 13- Ibid, P 244.
- 14- lbid, P 207 -208.
- 15-lbid, P 197.
- ١٦ حسن حنفي، قضايا معاصرة في الفكر الغربي المعاصر، دار التنوير، بيروت. ١٩٨٢،
   من ٤٣٢.
- 17- Horkheimer, M., "The Latest Attack on Metaphysics, P.159.
- 18- Horkheimer, M., "Traditional And Critical Theory" in Critical theory, Selected Essays, OP Cit., P. 201.
  - والترجمة المشخدمة هذا عن Martin Jay مرجع سابق ص ٨١.
- 19 Ibid, P.81.
- 20- Horkheimer, M, "Traditional And Critical Theory" in Critical Theory, Selected Essays, OP. Cit, PP. 22-223.
- 21-lbid, pp. 220- 224.
- 22- Adorno, T., Sociology and Empirical Resaerch", Adorno et al. The Positivist Dispute in German Sociology, Trans. By G Adey and D. Frisby, Heinemann, London, 1969, P. 69.
- 23- Marcuse, Herbert, Rerson and Revolution, Beacon Press, Boston, 1960, P. D.
- 24- Harkhimer, M., "Traditioal And Critical Theory" in Critical Theory, Selected Essays, Op. Cit., Pp. 245- 246. Ibid, P. 216.

- 25- Ibid. P 216.
- 26- Schroyer, Trent, "A reconceptualization of Critical Theory", in Alan Wells (ed.). Contemporary Sociological Theories, Goodyear C., California, 1978, P. 251.
- 27- Birnbaum, Norman, "On the Idea of Political Avant Grade" in Contemporary Politics: The intellectuals and the Technical intelligentsia", Praxis, Nos. 1 and 2 1969, Pp. 234-235.
- Radnitzky, Gerald, Contemporary Schools of Merascince, Akademeforfaget, Gotebory, 1968, P. 133.
- Taviss, Irene, "The Technological Society: Some Challenges for Social Sciences", Social Research, 35, Autumn 1968, PP. 521-539.
   Schrover, Trent., Op Cit., P. 252.
- Btzionl, Amitai, The Active Society, Free Press, NewYork, Chapter 9.

٣١- يعد مفهوم «الصلحة» من المفاهيم الأساسية التي استخدامها هيرماس في نظريته النقدية. ولفظة مصلحة interest هي ترجمة حرفية للكلمة الألمانية والتي استخدامها هيرماس وتشير الكلمة الانجليزية الى الدوافع التي تعليها الخصوصية الفردية أو الدافعية السياسية. ومن الشاتم في العلوم السياسة تناول و السياسة نفسها باحبارها ميذانا لتضارب المصالح والتعبير عنها بيد أن استخدام هيرماس للمصطلح يفيد أساسا المصالح المبرفية أو المساح المصالح المعرفة. المساح المكونة للمعالج المعرفة الواليات المساح المعرفة الواليات المساح المعرفة المعالج المعرفة المعالج المعالج المعرفة المعالج المعالج المعرفة الوالية المساح المعالج المعالج المعرفة الوالية المعالج المعرفة المعالج المعالج

#### Knowledge-Consitutive interests

والتي تشير هيرماس لها موقعا أبستمولوجيا مفارقا. يهدف هيرماس الى الاشارة الى المصالح التي تتوسط بين الواقع الامبيريقي للأفراد، وتلك التي تعتد بجلورها في ذاتية متمالية مفارقة للتطور التاريخي. واذن هي مقولة خاصة تتطابق قليلا مع المحددات الامبيريقية والمفارقة، أو الواقعية والرمزية حيث أن الموقة ليست مجرد أداة لتكيف الكائن الحي مع بيئته المتغيرة، كما أنها ليست مجرد الفعل الذي يقوم به كائن عاقل معزول عن اطار الحياة التأملية، أنظر:

 Habermas, jurgen, Knowledge And Human Interssts, Beacon Press, Boston, 1971, P. 197.

وانظر أيضا:

- Bernstin, Richard j. The Restucturing of Social Ard Political Theory, Harcourt Brace Jovanovich New York, 1976, P. 192.
- 32- Schreyer, Trent, Op. Cit, P. 253.
- 33- Hoberinas, Juurgen, Op. Cit., P. 208.
- 34- Ibia, PP 91-94.
- 53- Ibid, P. 95& PP. 122-123.
- 36- Habermas, Jurgen, Toward a Rationa Sciety, Translated by Jeremy J. Shapiro. Beacon Press, 1970, PP 91-92.
- 37- Habarmos, Jurgen, Knowledge And Human Intersts, Op. Cit., PP. 140-160.
- 38- Ibid. PP. 171-173.
- 39- Ibid P. 310.
- 40- Quoted in Sewart, John, "Jurgen Haberas's Reconstruction of Critical Theory" Current Perspectives In Social Theory, Vol 1, 1980, P. 337.
- Shioyer, Trent, "A Reconceptualization of Critical Theory",
   Op. Cit., P. 257.
- 42- Quoted in Nicolaus, Martion, "The Unknown Marx", New Left

#### Review, Vol 48, March-Aprill 1968, PP.41-61.

- Habermas, Jurgen, Knowledage And Human Interests, OP. Cit., PP. 43-63.
- 44- Ibid, P. 310.
- 45- Schroyer, Trent, "A reconceptualization of Critical Theory," Op. Cit., PP. 258-259.
- ٢ ٤ نشطت خلال السنوات الخمس للأخيرة حركة نشر أديبات الفكر التربوى انقدى في الولايات المتحدة على وجه الخصوص، أنظر على سبيل المثال كتاب . Henry A السابق الاخارة اله. وكذلك كتابه:
- H. Giroux, Ideology, Culture, and the Process of Schooling,
   Temple Universisity Press, Philadelphia, 1981.
- M. W. Apple, Ideology and Curriculum, Routledge & أنظر أيضا: Kegan Paulfi Boston, 1979.
- T.S Pokewiz, The myth of Educational Reform, كذلك: University of Wisconsin Press, Madison, 1982.
  - ولقد اعتمدنا في عرض هذا الجزء على كتابات هؤلاء المفكرين.
- 47- Patton, M.Q., Alternative Evaluation Resarch Desing, North Dakota study Group Evaluation Monograph, University Of North Dakota Press, Grand Forks, 1975. P. 41.
- 48- Apple, Michael W., "Scientific Interests and the Nature of Educatirand Institutions" in William Pinar (ed.) Curriculum Theorizing, Mccutchan, Berkeley, 1975. P. 122.
- 49- Pinar, W., The Reconceptualization of Curriculum studies.

- Journal of Curriculm Studies, Vol. 10, No 3, July September, 1978, PP. 205-214.
- Giroux, Henry A., Ideology, Culture, and the Process of Schooling. Temple University Press, Philadelphia, 1981. P. 50.
- 51- Poham, W.J., "Probing the Validity of Arguments Against Behvioral, Goad" in R.J. Kiber (Ed.) Behavioral Objectives and Instruction, Albyn and Bacon, Boston, 1970, P. 116.
- Beauchamp, G., "A Harv Look at Curriculum", Education Leadership, 1978, P. 409.
- 53- Suppes, P., "The Place of Theory in Educational Research", Educational Researcher, Vol. 3, No. 6, 1974, PP.3-10.
- 54- Giroux, Henry A., ledeology, Culture, and the Process of Schooling, Op. Cit., P. 54.
- 55- lbid, P. 35.
- 56- Ibid, P. 59.
- 57-lbid P. 42.
- 58- Popkewitz, Thomas, Parading and ledology in Educational Research, the Falmer Press, London, 1984, P.20.
- 59- Cooley, W. et al., "How To Identive Teaching" Anthropology and Education, Vol. 8, No 2, 1977, Pp. 119-126. Here from Popkewitz, T.S., Paradingm and Ideogy

- in Educational Resseach, Op. Cit., P.21.
- 60- Kerlinger, F., Foundations of Behavioral Ressarch, Holt, Rinehart and Winston, new York, 1973.
- 61- Popkewitz, T.S., Pardigm and Iedeology in Educational Ressearch, Op. Cit., P. 18.
- Giroux, Henry A., hdeology, Culture, and the Process Schooling, Op. Cit., P. 51.
- 63- Popkewitz, T.S., Paradigm and Ideology in Educatioal Ressarch, Op. Cit., P. 21.

64- Ibid, P. 23.

65- libid, PP. 23 -24.

- اهتم بالنظير لهذه الأبعاد نرماس بربكرتيز. أنظر كتابه السابق، الفصل الأول:
Educational research: Ideolgies and Visions of Social order,
PP. 1- 25.

٦٧ - من الواضح هنا تأثر دبوبكوتيز، بنظرية دنوماس كون، .. أنظر

- T. Kuhn, The Structure of scientific Revolutions, University of Chicago Press, Chicago, Ill., 1970.
- 68- Popkewitz, T.S., Paradigm and ledeology in Educational Reesearch, Op. Cit., P. 4.
- ٣٩- أنظر كمال نجيب، التربية والتبعية في المالم الثالث، التربية المعاصرة، العدد الغاتي، صبتمبر ١٩٨٤، وكذلك دور العلم في استراتيجية الولايات المتحدة الترسعية، المواجهة، الكتاب الخامس، مستمبر ١٩٨٥، وأنظر أيضا شبل بدران، التربية والتبعية في مصر دراسة في التعليم الأجنبي، التربية المعاصرة ، العدد الثالث، عابو ١٩٨٥.
- 70- Mabro, Robert and Radwan, Samir, The Industrialization of Egypt 1939-1973, Ciarendon Press, Oxford, 1976.

PP. 26-29.

٧١ – الأرقام والنسب الخاصة بتطور الاقبال على التعليم الالزامي والثانوي من :

 Issawi, charbes, Egypt in Revolution, Oxford University Press, london, 1963, Pp. 96-97.

أرقام التعليم الجامعي من:

 Ezvliowicz, Joseph S., Education and Moderization in the Middle East, Cornell University Press, London, 1973. P. 162.

والأرقام والتسب الخاصة بالتعليم الفني من :

 Vatikiotis, P.J., The Modern History of Egypt, Weidnefeld And Nicolson, London, 1969, P. 418.

٧٧- اسماعيل محمود القباتي ، هر**اسات في تنظيم التعليم في مص**ر ، مكتبة النهضة المعرية ، القاهرة ١٩٥٨ ، ص٢٥٤ .

٧٣- المعدر السابق ، ص ٢٥٤ .

اوسف مراد، والدراسات السيكولوجية في مصر ، في الكتاب الثاني ١٩٧٥ ، الجمعية المسينة للصواصات النفسية ، رئيسة التحمير سمية فهمي ، الهيئةالمسرية العامة للكتاب، القاهة ١٩٧٧ ، وحد ٣١ ،

٧٥ - الصدر السابق ، ص ٣٣.

٧٦ عبد النزيز القوصي ، دخمسون عاما مع علم النفس في مصره ، المؤتمر الأول لعلم النفس ، الجمعية المصرية للمراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة خلوان، أديا. ١٩٨٥ ، من ١٠ .

٧٧ - المعدر السايق عص٣١ .

٧٨ - يوسف مراد ، مصدر مذكور ،ص ٣١ .

٧٩ - سليمان نسيم ، صياغة التعليم المصرى الحديث ، دور القوى السياسية والاجتماعية

والفكرية 1977\_1947 الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1982، ص ٢٤٣.

۸۰ - یوسف مراد ، مصدر مذاور ،ص ۲۱.

٨١- المصدر السابق ء ص ٣٦ .

٨٢- المصدر السابق عص ٢٧ .

٨٣- المعدر السابق ، ص ٤١ .

٨٤ - المعدر السابق ، ص ٣٧ .

م ٨- المدر السابق، ص٠٤.

٨٦ - عبد العزيز القوصى ، مصدر مذكور ، ص ١١.

۸۷ سميد اسماعيل على ١٥٠سماعيل القباني ... والد في الثوبية، في كتابه دراسات في
التوبية والفلسفة، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٧، ص ٣١٦.

٨٨- ومن الدلائل البنية بذاتها على ارتباط النهية المسهية والعلم التربوى المصرى بالانموذج التربوى والبحض الغريق أن وزارة التربية ورجال الفكر التربوى كانوا في طليمة ومقدمة العلماء الذين شاركوا في البحوث العلمية المشتركة عجب مظلة الوزارة منذ بدأت الولايات المتحدة الأمريكية في استخدام هذا الدخل كواحد من دعائم سياستها الخارجية، وعلى وجه التحديد منذ طرح الرئيس الأمريكي وترومانه برنامجه المسمى "Point Foar" ومن الأمور التي تستحق النظر والدراسة أن مجال التربية لازئل في مقدمة اعتمامات الولايات المتحدة في برامج سياستها الخارجية، أنظر محمد خليفة بركات، مذكراتي عن تطور علم النفس في مصره المؤثرة الخارجية، أنظر محمد خليفة بركات، مذكراتي عن تطور علم ومقالة القوصي المثار اليها سابقاً ص ١٩٠٧، ومن المؤثرات على استمرار مبادئ المدوسة الفكرية لمعمد التربية الى يومنا هذا أنه عندما تولى عبد السلام عبد الففار وزارة التربية والتعمليم، طرح نفس للبرنامج الذي .... اليه اسماعيل القباني منذ أكثر من ثلاثين والتعمليم، طرح نفس للبرنامج الذي .... البه اسماعيل القباني منذ أكثر من ثلاثين عاماً. أنظر حاديثه في المصرر ١٩٢ أغسطس ١٩٨٥ والأمواء والمجاورة والمجاورة والمجاورة والمجاورة والمجاورة والمحادم وبحانية التعلم وفكرة «المسارة بها المحروجية وبحانية التعلم وفكرة «المسارة بها المحادم وبحانية التعلم وفكرة «المسارة بها المحادم وبحانية التعلم وفكرة «المسارة».

الخاص، والقياس التربوي.

٨٩- اسماعيل محمود القباتي، مصدر مذكور ، ص ٧٠.

٩٠ - المصدر السابق، ص ٢٣٥.

 ٩١ - سعيد اسماعيل على ، (أومة الفكر التربوى في مصر المعاصرة؛ في كتابه دراسات في التربية والفلسفة، مصدر مذكور ص ١٠٥٠.

# الفصل السابع

الاثنوجرافيا النقدية في منهج البحث التربوي

🗖 الاثنوجرافيا النقدية في مناهج البحث

روافد نظرية

□ خصائص الاثنوجرافيا النقدية

□ نماذج لدراسات النوجرافية

الاثنوجرافيا النقدية والمدرسة المصرية

# الفصل السابسع الاثنوجرافيا النقدية في منهج البحث التربوي

#### تمهسيد

يشهد علم اجتماع التربية المعاصر موحة اهتمام واسعة، ووعى ذاتى كبير بصورة الدراسات الكيفية - الحقلية أو الالنوجرافية - المكثفة لواقع المدارس. وفي ضوء هذا الاهتمام وباعتبار الحوارات المثارة بين المهتمين بهذا المنهج، نرى أننا في مصر والوطن العربي في حاجة إلى دراسات كيفية لمدارسنا المختلفة من الفاخل، ومن زوايا متعددة، حتى نحصل على معلومات وصفية التوجرافية كافية لتملنا بفهم واضح عن معارسنا والعمليات التربوية بداخلها وتتاتجها.

وقد نشأ المدعل الكيفي بتوجيهاته النظرية المختلفة في علم اجتماع التربية نتيجة جهود علمية كبيرة في انجاه مقاومة فكرة استخدام نموذج العلم العليمي الوضعي في دراسة المدرسة كظاهرة اجتماعية. واهتمت هذه الجهود بفهم السلوك الإنساني داخل ١٠٠ رسة من خلال دراسة التفاعل والمعاني والأفكار الداخلية والمشاعر والدوافع. فالواقع — كما يقول دوجلاس – هو ما يتصوره الناس أنه واقع (J. Douglas 1970. IX).

ومصطلح المدخل (أو المنهج) الكيفى فى البحث هو بمثابة مظلة تشير إلى عدة استراتيجيات يحثية تتسم جميعها بخصائص مشتركة، مثل الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقة، والمشاركة والانخراط الكامل فى الأنشطة موضوع الدراسة، والدراسة العقلية.....الغ. وجميعها استراتيجيات تتيع للباحث أن يكون قريباً من الواقع الاجتماعي الذى يدرسه، والحصول على معلومات ومعارف ويبانات جديدة وصباشرة عن هذا الواقع. والمنهج الكيفى - بذلك - يمكن الباحث من تنمية مفاهيم خليلية ومقولات تفسيرية من المعلومات والبيانات نفسها - وليس من ادركات جامدة مسقة.

وقد يطلق على البحث الكيفى الدراسة الحقلية، وهو مصطلح غالبا ما يستعمله الأنثروبولوجيون والسيمسيولوچيون للدلالة التى يوحى بها المصطلح بأن البيانات والمعلومات تجمع من الحقل نفسه وليس من المعامل أو النظريات. كما قد يطلق على البحث الكيفى أيضا مصطلح البحث الطبيعي، لأن الباحث يدرس الظاهرة في صورتها

الطبيعية. ويدرس الحدث كما يظهر في الواقع وتجمع البيانات من السلوك الطبيعي للناس موضوع الدراسة: حديث، زيارة، ملاحظة عمل ما ..... الخ من الأنشطة الطبيعية للناس في حياتهم اليومية.

أما مصطلح أتترجرافي Ethnography فقدد استمسال فترة من الزمن ليشير إلى نوع خاص من البحوث الكيفية، وهو البحث الذي يقوم به أنثروبولوجي ينخرط مباشرة في وصف ثقافة فرد أو جماعة اجتماعية معينة. وقد شناع استممال هذا المصطلح الآن بين الأنشروبولوجيين وعلماء الاجتماع على السواء ليشيروا به إلى أي بحث كيفي يقوم على الوصف الكثيف - عن قرب - لشقافة فرد أو جماعة، أو لما تشتمل عليه ثقافتهم من مدركات ومعاني ومنظورات وليكفية تعاملهم في حياتهم اليومية وداخيل مؤسساتهم الطبيعية, (R. Bogdan & S. Bikklen )

وأصبحت الأنثرجرافيا الآن منهجا – بالمنى الكيفى السابق – يتجاوز الاستعمال الأنثروبولوجي بمعناه الضيق ليشمل العلوم الاجتماعية – عامة – ويهدف إلى الفهم والتأويل.

إلا أن الانتوجرافيا كنشاط بحثى ليست مجرد وصف كثيف الواقع، فالنشاط المحثى بالضرورة مشبع بالقلسفة والنظرية. وقد ارتبطت الأنتوجرافيا في تطبورها بنظريات وأشطة تنظيرية واسعة. ومن هنا ينبغي أن نفرق – بمداية – بين أسواع أو استممالات مختلفة للاثتوجرافيا ا كمدخل كيفي في دراسة المدرسة، النوع الأول ويمكن أن نطلق عليه الأنتوجرافيا التقليدية. وهي الأنتوجرافيا التي لرتبطت بنظريات الثقافة في الأنتروبولوجي أو بالنظريات البنيوية الوظيفية في علم الاجتماع أو بهما معا، وارتباط الأنتروجرافيا بهما المنحط من التنظير الأنتروبولوجي أو السميولوجي قد ربط البحث الكيفي بمفاهيم ومبادئ فضيرية مسبقة مشتقة من هذه النظريات، مثل مفاهيم المكانة، والدور، والمماير... الخ، ومبادئ فضيرية مسبقة مثنقة من هذه النظريات، مثل مفاهيم المكانة، والدور، والمماير... الخ، ومبادئ مثل الوظيفية، والتوع، والتكامل، والتبادل ... الخ. ومن أمثلة السراسات التي نمت في هذا الإطار، دراسة ديفيد هارجريفرت (D.) ، ودراسة حامد حامد (Colin Lacy, 1970) ، ودراسة حامد عمد المستهدفت تخليل العوامل الثقافية في عصر استهدفت تخليل العوامل الثقافية في

عملية التنشئة الاجتماعية في قرية سلوا بصعيد مصر ... ونشرت هذه الدراسة لأول مرة بالانجليزية في إنجلتوا عام ١٩٥٤.

أما النوع الثانى، ويمكن أن نطلق عليه الانترجرافيا التأويلية أو الأنترجرافيا الرمزية. وهى الستى تتم فى إطار العسلم الاجتماعى الرمزى - فى إطار المجاهلة الثلاثة، أو واحد منها. والانجاهات الرمزية الثلاثة فى العلم الاجتماعى هى: التفاعلية الرمزية، والفينومينولوجي، والأنتوميئودولوجي وهى انجاهات ترفيض الدخول إلى الحقل بأفكار أو مغاهيم مسبقة. وتهتم بتحليل الخبرة الانسانية وصولا إلى الفهم من الملاحل.. وتشتن المفاهيم والمبادئ من داخل الموقيف لا من خارجه. ومن أمثلة المراسات التي تنمها تمم في المدارية كيدى (N. Kiddie, 1971) والمراسات التي قدمها سيكريل (N. Kiddie, 1971).

أما النوع الثالث، فنطلق عليه الأثنوجرافيا النقلية، وهي موضوع الدراسة الحالية، وهي نوع من الأثنوجرافيا ما زال في طور التكوين. ونسمى إلى المساهمة في الحوار الدراس وحل إمكانية تأسيسها. ونجد الأساس الكافي لتحقيق هذا الهسدف في ذلك ورا العميق بين النقسيين والتأويليين الرمزيين. فقسد وجه بعض منظرى النقلية أمثال آبل M. Apple M. وربكوتي تقادوت تكييرة إلى الانجاهات التأويليية الرمزية – السابق الاشارة إليها، وأوضحوا أن هذه الانجاهات في دراستها للمدرسة على المستوى المعنير، أي مستوى الوقائع اليومية، الانتوجرافيا النقلية هنا محاولة في الربط (والتأليف) بين المنظور التأويلية - في انجاهاته الثلاثية - والمنظور التأويلية. صحيح أنه لم يطلق بعد مصطلح الانتوجرافيا النقلية أي وجهت إلى الثلاث من المنازية عنى إطار النقلية ويمكن أن نطلق عنم صيفة نظرية متكاملة لها، إلا أن أبحانا قد تست في إطار النقلية ويمكن أن نطلق عليها هذا المدسلة ويمكن أن نطلق عليها هذا المدسلة ويمكن أن نطلق (P. J. Odman, )، ودراسة أودمان (P. Willis. 1976).

إن نشأة ونمو الاغجاهات التأويلية الرمزية الثلاثة داخل علم اجتماع التربية قد أعطى

بحق زخماً قوياً للمدخل الكيفى - بصفة عامة - وتعاظمت إمكاناته فى دراسة سيولوجيا المدرسة. وقد أعطى الانجاه النقدى فى علم اجتماع التربية أبعادا جديدة أيضاً فى ذلك الانجاه. وتقدمت بذلك الدراسات الحقلية التى هدفت إلى فهم وتخليل واقع الحياة اليومية فى المدرسة، فى اطار البنى الاجتماعية الكبيرة داخل المجتمع. وفى تواجد هذه الدواسات البحثية نجد حلا لتلك المشكلة المثارة حول ضرورة الربط بين علم اجتماع النظواهر الصغيرة... أى الربط بين دراسة البنى والمؤسسات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية فى المجتمع ودراسة التفاعلات والتربيات والأنسطة العربوية التي تقع فى الحياة اليومية داخل المدرسة، أو بلغة أخسرى كما التابع وما يدور من أحداث أو معانى أو تفاعلات في مواقف العجاة اليومية داخل مدرسه معنة؟

والفصل الحالى يتصدى لهذه المشكلة بمحاولة تقديم مدخل كيفى مسلحاً بالنظرية التقدية.. وصولا إلى أثنوجرافيا نقدية قادرة على الربط بين تخليلات الظواهر الكبيرة والظواهر الصغيرة، وقادر على مساعدتنا فى دراسة وفهم سيسولوجيا المدرسة المصرية.

فما طبيعة هذا المدخل؟ وما أسسه النظرية؟ وما خصائصه كتشاط في البحث التربوى ودرامة للمرسة؟ وما إمكاناته في تناول واقعنا وحياتنا اليومية داخل مدارسنا في مصر؟ وما إمكاناته النظرية والمنهجية في علاج مشكلة الربط بين التحليلات السيسيولوجية التربوية لواقع الحياة اليومية في المدرسة وللبني الاجتماعية في المجتمع الكير؟

ونسعى في هذا الفصل إلى تخقيق الهدف السابق، وتحاول الإجابة عن الأسئلة المذكورة. ويأتي ذلك من خلال عدة خطوات رئيسية:

أولاً : تخديد طبيعة منهج البحث في اجتماع التربية، وطبيعة الالتوجرافها النقدية كمدخل بحثي، وموقمها بين ملاخل البحث الاخرى في دراسة سسيولوجيا المدرسة

ثانياً: عرض الروافد او الينابيع النظرية التي تشكل الاعمده الاساسية لتأسس الأثنوجرافيا النقدية من خلال مناقشة نظرية تصل بنا إلى تأليف بين انجماهات متمددة في منظور نقدى واحد : وهي التفاعليه الرمزية والفينومينولوجي، والأقوميثودولوجي، من جهه، والنقدية من جهة أخرى، ثم وضع ما ننوصل إليه من تألف في صياغة نقدية يطلق عليها التأوليه النقدية.

ثَالثُهُ : عرض الخصائص الرئيسية للأثنوجرافيا النقدية من خلال العرض النقدى والحوار الذي تم في الخطوة السابقة.

رابعاً: عرض نماذج بحثية أتنوجرافية متعددة لتجسيد فكرتنا عن وجود أنماط متعدة للأثنوجرافيها من جمهة، ولتحقيق مزيد من الإيضاح للخصائص النقدية الأثنوجرافية التي تم عرضها في الخطوة السابقة، من جهة ثانية.

خامساً: معالجة ضرورة وأهمية الأثنوجرافيا النقدية كمدخل كيفي لدراسة سيسيولوجيا المدرسة المصرية. ثم أخيرا تأتي خاتمة البحث.

وتكمن أهمية هلا الفصل في أنها محاولة لتأسيس ألترجرانيا نقدية - كمدخل كيفي بديل - لعراسة سيسولوجيا المعرسة المصرية ويهتم هذا المدخل البحثي بدراسة . ثكلات تربوية في مدارسنا لم تئرها الأنشطة البحثية السائدة الآن. فهو مدخل يتجه إلى فهم ما يدور بالقعل في مدارسنا في حياتنا اليومية ويثير الحوار حول ما نسلم به من معطيات أصبحت المأتها ونتعامل ممها وكأنها من طبيعة الأثنياء داخل عملنا التربوى فلا نسألها ولا نسأل عنها. فقمة معاني روموز وصفاهيم رسخت في اذهننا عن الملم. اللهم الأن نشأل المثنونية المناهيد. الإدارة......الخ. أليس من المهم الأن بعد أن تزايدت مشكلاتنا الربوية الي ملو سراخنا منها على صفحات جرائدنا اليومية المناكر، ما المامني والرموز السائدة في ثقافتنا داخل المدرسة المصرية - تلك التي توجه الفعل الاجتماعي في مواقف الحياة اليومية هناك؟ أيس لنا أن نسأل عن طبيعتها ومعيد التفكير فيها؟ أيس لنا أن ندرس لنفهم كيف تتم وعلي أي نحو تتم عملية الترتبات داخل حجرات الدراسة في مدارسنا؟ وما نمط إلقيادة فيها؟ وما غملية التعليمية ما يحيط بهم من أنحال ونقعالات ومشكلات؟

كل هذه الأسئلة..... وغيرها من مشكلات سنعرضها فيما بعد.. وهي موضوع الاهتمام الذي تتوجه اليه الاتنوجوافيا النقدية التي ندعو اليها.

# أولاً : الأثنوجرافيا النقدية في منهج البحث

يهتم هذا الجزء من الفصل - كجزء تمهيدى - بمناقشة المفاهيم والفرضيات الفلسفية والمنهجية التي تخدد للباحث بداية معنى العلم الاجتماعي والتربوى والمدخل الكيفي والألتوجرافيا النقدية. ولعل في ذلك أهمية كبيرة. حيث يلقى الضوء بوضوح على الإطار النظرى الذي تنطلق منه الدراسة، هذا من جههة. ويوضح لنا على نحو تمهيدى ما نقصده بداية بالألترجرافيا النقلية من حيث طبيعتها ومن خلال مقارنتها بمداخل البحث السيولوجي للمدرسة، من جهة أخرى.

وعلى ذلك يدور الحوار في هذا الجزء أولا: حول معنى وطبيعة منهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية لبيان أبعاده وتوضيح خصائصه. وثانياً: حول موقع الأنتوجرافيا النقلية بين الملاخل الأخرى التي تهتم بدراسة المدرسة في علم اجتماع التربية.

#### ١ - طبيعة المنهج البحثي:

المنهج في العلوم الاجتماعية والتربوية ذو طبيعة اجتماعية بالضرورة. فالبحث العلمي ما هو إلا نباط اجتماعي. وتتضح هذه العلبيعة المنهجية في قضيتين هامتين فروهما: أولاً: أن منهج البحث في أى شكل من أشكاله ذو أبعاد فلسفية وأيديولوجية. وثانياً: أى نشاط بحثى إنما يتم داخل جماعة علمية، يسمل من خلالها العالم أو الباحث، ويستمد شرعية وجوده العلمي بنفسه من خلالها، وفي إطار ما ارتضته أو حددته الجماعة من أبعاد فلسفية وأيديولوجية لما تقدمه من علم. وفيما يلى نناقش هائين القضيتين.

# أ- أبعاد فلسفية وأيديولوجية:

قد يستخدم مصطلح منهج البحث بمعنى محدد ضيق - في ممارستنا للعلام الاجتماعية - لتوضيع كيفية القيام ببحث معين، إلا أنه في مصناه الواسع - وهو الاجتماعية - لتوضيع كيفية القيام المحلية والمبادئ النظرية والاجسراءات التي بها نطرق أو تتناول مشكلة ما باحثين عن إجسابة لها . R. Bogdan & S. بها نطرق أو تتناول مشكلة ما باحثين عن إجسابة لها . Taylor 1975: 1) والأهداف والنظريات والإجراءات البحثية تأتى كرحدة واحدة - على قدر معين من

الانداق وهي ما نطلق عليها المنهج. وقد تكون الافتراضات والمسلمات والنظريات معلنة أو معلومة في هذا النسق. ويتضمن هذا التعريف أيضا أن حوارتنا حول مناهج البحث هي الأخرى حوارات حول مناقشة الافتراضات والنظريات وطريقة التناول وأن أي مناقشة لهذه المكونات هي مناقشة في صميم فلسفة العلم الاجتماعي. ويوضح ذلك رأى ريست بقوله:

اعتدما نتحدث عن مناهج بعث كيفية أو كمية فنحن في الواقع إنما نتجدث عن فدات مترابطة من الافتراضات والمسلمات فالمسقية، وهي في جوهرها افتراضات ومسلمات فلسقية، استمولوجية وانطولوجية، وايدولوجية وهذا يعني أن قطية المنهج مسألة أكبر من كونها مسألة فنية تتعلق بجمع بيانات أو معلومات عن ظاهرة ما (Ray C. Rist, 1977: 43)

والبحث التربوى لا يخرج عن هذا الإطار. فهو نشاط اجتمعاعى يقوم على مسلمات فلسفية وأيديولوجية ينج عنها بالضرورة رؤى فكرية توجه الباحث إلى فهم المسارسات التربوية داخل حجرة الدراسة والملرسة وهذه الرؤية لهما اهمية حيوية في النشاط البحثى، فهى التي تخدد مجال وطبيعة الملاقات التي يشملها البحث، وهي أيضا التي تخدد الطريقة التي ينظر الباحث من خلالها إلى مهمة التغيير في المدرسة، ووجهة التغير وكيفية حدوثه.

#### ب- جماعات علمية:

وفكرة أن البحث الاجماعي يتم في إطار أبعاد فلسفية واجماعية وباتي كمنظومة علمية من الانجاهات والافتراضات والنظريات والإجراءات تنقلنا بالضرورة إلى فكرة أخرى هامة مرتبطة بها وهي فكرة الجماعة العلمية Scientific Community. ذلك أن الانجاء العلمي لا يميش ولا يمارس بغير جماعة علمية تؤمن به. وأن التفاعل الاجتماعي بين مجموعة معينة من العلماء هو الذي ينمي ويدعم ما يؤمنون به من

اتجاه أو منظور علمي - مجموعة المعاصر والأعراف والمسلمات والأهداف واللغة ً المُشركة.

والنظرة إلى العلم من خلال مفهوم الجماعة العلمية هي التي تمكننا من فهم الطبيعة الاجتماعية للبحث. والعمل الذي قدمه توماس كون (T. Kuhn) يبين أن الطبيعة الاجتماعات العلمية المختلفة داخل المجال الواحد تختلف فيما تملكة من مسلمات وطرائق وإجراءات. وكل مجموعة بما تملكة من هذه الاشياء تشكل بنفسها بيردايم Paradigm منظومة علمية خاصة Disciplinary Matrix. وحينما يلتحق طالب البحث المبتدىء. بأى جما : علمية معينة فإنه يتلقى التدريب من خلال مشاركته في انشطتها العلمية والتربوبة - دراسة مقررات ومراجع علمية. وما أن يستدخل مسلمات الجماعة وافتراضاتها ورؤيتها العلمية ويظهر نجاحا في ممارسةذلك فإن الجماعة تنصبه حيثة بإسخاوعضوا معترفا به داخل الجماعة

وتصبح مسلمات الجماعة وطرائفها وأولوياتها هي طريقة الباحث نفسه في رؤيته للمشكلات المحيطةبه والتفكير فيهما والشعور بهما والسلوك إزاها ويسمى كون هذه العملية بالتطبيع الاجتماعي العلمي للباحث.

ويمكن يسهولة التعرف على الفروض الأسامية التى يقوم عليها أى بيراديم (أو منظومة علمية) لجماعة أو مدرسة علمية معينة، من خلال خليلنا للخصائص الأساسية التى تتسم بها الأحمال البحثية. إذ أن كل عمل بحثى هو نموذج Exemplar يجسد افتراضات الجماعة وتوجهاتها وتوقعاتها وهو ما تمتمده الجماعة على أنه عمل علمى ومشروع. ومن خلال الماذج (الأعمال) التى تنتجها الجماعة يتعامل الباحث نمطيا مع العلم وعلاقته بالمشكلة، بل توقعاته نحو حل المشكلة، كما مجتمل الباحث يشعر بكل ثقة أن ما يضعله هو العلم وه المخالفة ليس علما.

إن قوة وخطورة هذه الافتراضات والمسلمات والرؤى النظرية التي يستدخلها الباحث إنما تكمنان في كونها لا تظهر سافرة في مجريات البحث، ومع ذلك فهي عند التقاليد والمواصفات البحثية والنتائج (T. Popkewitz, 1981).

الخلاف إذن بين مداخل البحث التربوى وارد. وتعدد هذه المداخل مشروع. والخلاف أو التعدد لا ينشأ حول المسائل الفنية المتعلقة بالمدرسة، أو العمليات التربوية داخل المدرسة، إنما هو في صميمه خلاف حول الأسس الفلسفية الأيديولوجية الخيادة لطبيعة المدرسة وطبيعة الممليات التربوية داخلها ورؤية العالم أو الباحث إلى الكون والمجتمع والحياة من حيله.

وفي ضوءما سبق، فإن المدخل الكيفى - الأنتوجرافى - الذي يهدف إلى نهم الممارس عن قرب ومن منظوراتها الداخلية من حيث هى أنماط مركبة من التفاعلات الاجتماعية، هو طرائق بحثية ذات مضامين فلسفية واجتماعية وأن الدراسات الأنتوجرافية لبست مجرد مجموعة من الأساليب والإجراءات - كالملاحظة المشاركة أو الماليات العميقة... الغ - وإنما هى كذلك تعبر عن تقاليد رؤى نظرية مغايرة لما هو مألوف من تقاليد بحثية أخرى.

ويمكن القول بهمغة عامة إنه يوجد فريقان يكونان نمطين من الجماعات الملمية: الوضعيون والكيفيون. يتناول كل منهما مشكلات مختلفة ويتوقعان إجابات مختلفة كذلك. وكل منهما يعتبد بالغمرورة مناهج بحث مختلفة. فالوضعيون بيحثون عن إدراك Perception المحقات المحقات تفسير منطبقاً – عليا Explanation بغرض التوصل إلى القوانين Low - العلمية الحاكمة للظاهرة. ويعتمدون على أدوات مثل الاستبيانات والاختيارات وطرائق في التحليلات الإحصائية تتنج بيانات. كمية تسمح للباحث أن يرهن إحصائيا على علاقات أو متيرات محددة إجرائيا.

أما الكيفيون فإنهم يبحثون من جهة أخرى عن فهم Understanding الخبرة الإنسانية الحية Human Experience في المواقف الاجتماعية اليومية ونشاطهم البحثي يدور حول التفسير التأولمي، أو التفسير القائم على الفهم للسلوك الإنساني من الداخل - المعانى والمقاهيم والتعريفات والإيماءات - وذلك بغرض التوصل إلى القواعد Rules الحاكمة للسلوك. ويعتمدون على طرائق مثل الملاحظة المشاركة، والمقابلات العميقة، والوثائق الشخصية، التى تنتج بيانات أتنوجرافية (وصفية كيفية) تمكن الباحث من رؤية العالم كما يراه المشاركون في الخبرة الإنسانية موضوع الدراسة.

تحن إذن أمام مدخلين يحيين. كل مدخل منهما يعبر عن منظومة علمية ذات أبعاد فلسفية والديولوجية ولغة معينة، خاصة به وكل مدخل ينمو ويتجسد في مجموعة علمينة تراه هو العلم. وترى ما يدوسه من مشكلات هي المشكلات الجديرة بالبحث والدراسة.

إذا كانت المناقشة السابقة قد تناولت الطبيعة الاجتماعية لمنهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية بصفة عامة لبيان هذه الطبيعة الاجتماعية فإن وضع الالتوجرافيا التقدية كمدخل كيفي بين المناخل المختلفة التي تدرس المدرسة هو خطوة منهجية تساعدنا على فهم خصائص الالتوجرافيا النقدية في علم اجتماع التربية، وهي الخطوة التالية التي سنتاولها بعد.

#### ٧- الألتوجرافيا النقدية بين المداخل الأخرى:

ترك الآباء الثلاثة لعلم الاجتماع العام، ماركس وفيير ودوركايم، بصحاتهم القوية والمؤترة على علم اجتماع التربية. ورغم اختلاف توجهاتهم الفكرية الثلاثة ورغم عدم ارتباطها بالتربية كموضوع مباشر – باستثناء دوركايم – إلا أنها اشتركت في ثلاثة عناصر رئيسية أثرت على حركة البحث والتنظير التربوى: أولا: النظرة إلى التربية كمؤسسة اجتماعية كبيرة – مع تجاهل ما يدور من ديناميات وتفاعلات يومية داخل مؤسسات المعمل التربوى، ثانياً: وضع التربية كمؤسسة اجتماعية بين مؤسسات المجتمع الكبير، ودراسة ما بينها وبين هذه المؤسسات من علاقات ومشكلات (مشكلات المتصدد السياسي – ماركس، ومشكلات البيروقسراطية – فيبسر، ومشكلات النظسام السياسي – ماركس، ومشكلات البيروقسراطية – فيبسر، ومشكلات النظسام السياسي – ماركس، ومشكلات النظسام السياسي Polity – دوركايم).

ثالثهاً : النظر إلى ديناميات التغيير التربوى على أنها تكمن في علاقة التربية بمؤسسات المجتمع. (فالتغيير بالنسبة لماركس يكمن في العلاقة الديالكتيكية بين التربية كبناء فوقى وعلاقات وقوى الانتاج في المجتمع كبناء تحتى. وبالنسبة لفيبر يكمن التغيير في ديناميات العلاقة بين التربية وبنية البيروقراطية في المجتمع. وبالنسبة لدوركايم يكمن في علاقة التربية بنظام الدول السياسي).

وباختصار لقد أرسى هؤلاء الآباء الثلاثة توجهات نظرية عامة الرت على ما نشا بعد ذلك من جهود في التنظير تتلخص فيما يلي:

أولاً: كادت جهود التنظر في علم اجتماع التربية أن تنحصر – في رئيتها إلى المدرسة - في المجاهين رئيسين إما في الجاه لوم المدرسة على ما تقوم به من إعادة إنتاج المدرسة - في المجاهين رئيسين إما في الجاه لوم المدرسة على ما تقوم به من إعادة إنتاج بهنية التفاوت الاجتماعي والتقافي – مجموعة النظريات الوظيفية – (انظر حسن البيلاوي ١٩٨١). معنى الاجتماعي – مجموعة النظريات الوظيفية – (انظر حسن البيلاوي ١٩٨١). معنى الخياه أن الملاقة بين المجتمع والنربية – في كل هذه التنظيرات، هي علاقة بهيمنة في الجاه واحد: إما هيمنة علاقات وقوى الانتاج، أو هيمنة البيروقراطية، أو هيمنة نظام الدولة السياسي. وكما يقول عبد السجيع سيد أحمد إن مثل هذه الرؤى قد أخضمت الربية والعمل التربوى داخل المدرسة لبني قاهرة للانسان ودمرت كل هامش للمبادرة والإنتكار لما يمكن أن يقوم بها الناس – في حياتهم اليومية (عبد السميم سيد أحمد والابتكار لما يمكن أن يقوم بها الناس – في حياتهم اليومية (عبد السميم سيد أحمد

ثانياً : دارت النظيرات في علم اجتمعاع التربية أيضا حول تجليل المني أو الظواهر الكبيرة Macro في المجتمع.. أى حول علاقة المدرسة بالبني الاقتصادية النقافية، أو السياسية في المتمع. ومن ثأن التركيز على تخليلات البني الكبيرة أن أبعدت التنظيرات عن فهم ما يدور داخل المدرسة - تخليل الممليات التروية في واقع الحياة اليوبية.

على أنه لا ينبغي أن تنكر أهمية هذه التنظيرات التربوبة في علم اجتماع التربية. فقد قدمت تحليلا عقالاتيا لما يمكن أن يؤثر على التربية من قوى، ولما يمكن أن يتدخل في تشكيل نفسية وعقلية الانسان عامة وأملت المسلحين بما يمكن أن نمتيره فهما للأسباب البنيوية حلف الظاهرة.

وعلى أي الأحوال، مهما كان درجة الصحة أو الخطأ أو درجة المنفعة أو

الضرر في هذه النظريات إلا أنها لم تشكل يوما علما ساتنا أو مسيطرا أو عاديا normal بلغة توماس كون – وذلك لأسباب اجتماعية سياسية (حسن البيلاوى (١٩٨٧) إن ما سيطر على حركة البحث التربوى هو المنهجية الامبريقية ذات النزعات التجزيئية البعيدة عن الاتجهات النظرية سابقة الذكر، حدث ذلك في الغرب، .M) (482: 235) محدوث الأمبريقية ، فقد سيطوت نماذج البحوث الأمبريقية الوضعية على معظم أنشطة البحث التربوى في معاهدنا التربوية (كمال نجيب ١٩٨٦)، محصود أبو زيد ١٩٩١، ١٩٩٠) وظلت كذلك مهيمنة – بفضل هيمنة البحماعة العلمية التي سيطرت على هذه المعاهد (كمال بجيب، ١٩٨٦)، وبما قامت به من عمليات تنشئة اجتماعية علمية لأجيال متعاقبة من البحمودين المعربين، حتى كان نموذج العلم الامبريقي أن يبدو أمامنا وكأنه النموذج العلمي الوحيد أو نموذج العلم الشروع.

ظهرت الأيحاث الأمبريقية في علم اجتماع التربية كأبحاث ارتباطية فتت البناء الاجتماعي إلى جزليات مفككة تبحث عن علاقات إحصائية تربطها فجاءت رؤية النظام التحليمي أو للدحلات و علاقات إحصائية تربطها فجاءت رؤية المغرجات الذي يتمامل مع حياة الناس وتاريخهم بإعتبارها عوامل مفككة أو متغيرات جزئية – أو فرية. فعوامل المدخلات، أو بلغة أخرى المغيرات المستقلة، هي عادة ما تضمل الطبقة، والنوع، وقدرات التلامية، وكفاءة الملمين والجماهاتهم، وحجم المدرسة وحجرات الدرامة. حي إن الطبقة كمفهوم يثير إلى نشاط إنساني كلى عوامل وكأنه مجرات الدرامة. حي إن الطبقة كمفهوم يثير إلى نشاط إنساني كلى عوامل وكأنه مجرات والملكية......الخ. أما عوامل الخرجات، أو المتغيرات التابعة، فتشمل الهيكل المجرات والملكية......الخ. أما عوامل الخرجات، أو المتغيرات التابعة، فتشمل الهيكل التلامية بعد التغرج. والمهمة الأسامية لهذا النموذج النمطي هو توجيه البحث لقياس العلاقات التربوية فقد صارت صندوقا أسودا أو إطارا فارغا، تظهر صورته الصماء عند المعليات تربوية وتفاعلات الخرجات فيه، ولا يوضح لنا شيئاً عما يدور بداخله من تقاطع أسهم المدخلات الجماعية وتفاعلات الجماعة ونفاعلات الجماعة ونفاعلات الجماعة ونفاعلات الجماعة وتفاعلات الخرجات فيه، ولا يوضح لنا شيئاً عما يدور بداخله من عمليات تربوية وتفاعلات الجماعة (M. Archer 1982: 236).

وحتى تلك البحوث الأمريقية التي تناولت المتغيرات المدرسية كعوامل رئيسية في معادلاتها الارتباطية، التي تربط خلفية التلامية بالملدرسة وبنجاحهم فيما بعد، مثل البحث المشهور الذي قدمه جينكز وزملاؤه (C. Jencks etal) - لم تقترب من البحرة اقترابا مباشر ليخس نيض الحياة فيها، بل تعاملت معها وما يلور فيها باعتبارها عدداً من المؤشرات الدراسية: عمد الكتب في المكتبات، التجهيزات المحملية، آراء الملرسين والمدين وانجاهاتهم نحو التلامية والمدرسة. ومثل هذه المنهجية بقدر ما أفادتنا في التعريف على مشكلات هامة، إلا أنها غيبتنا في الخطوط والدوائر والمماملات الإحصائية. وإمماننا عن فهم حقيقة الحياة الدومية داخل المدرسة وغيبت عنا نيض التفاعل الحي في حجرات الدراسة والأروقة والمكاتب والمحتوى وتوزيع المعرفة وعلاقات النفوذ.

وإذا أردنا دراسة تأثير مثل همله المتغيرات بحق فعلينا - كما يقول ميهان - أن ترى كيف تعصل جميعها في الموقف التروى الماش وإذا أردنا أن نعرف العملاقات الارتباطسية بمين مجمعوعة عواصل من المدخلات مثل الطبقسة الاجتماعية أو انجاهات المعلمين ومجموعة عوامل أخرى من الخوجسات (أو النوائج الترموية) مثل التحصيل المدرسي أو المسار المهني للبلامية فإنه يجب حينئة أن نضم العمليات التي تشير إلى ارتباط هذه المتغيرات موضع دراسة في التفاعل اليومي بين المشاركين الفاعلين في مواقف الحياة المدرسة (35 - 34 : M. Mehan 1978).

ونقد ميهان السابق يوجه أنظارنا إلى أهمية دراسة الحياة اليومية من داخل المدرسة. فليست النظريات الكبيرة ولا ما ينشأ عنها من بحوث امبريقية ارتباطية قادرة على النفاذ إلى جرهر وطبيعة العملية التربؤية: قد تعلى لنا البحوث الامبريقية تفسيرات منطقية (سببية) تجيب عن لماذا في صورة صياغات إحصائية ارتباطية، وكلنها لا تستطيع أن تقول لنا كيف تعمل المتغيرات داخل العملية التربؤية، ولا تقلم لنا فهما لما يحدث في إطارها بحيث نتعامل معة ونغيره ونؤثر فيه يوعي.

إن المدخل البحثى البديل لدواسة المدرسة – الذى تقدمه الدواسة الحالية – هو الأثنوجرافيا النقدية التى تهتم بدراسة الظاهرة دراسة كيفية حقلية فى إطارها الزمانى والمكانى. وفن الجزء التالى نتناول بالتحليل هذا المدخل.

#### ثانيا : رواف نظرية

يهتم هذا الجزء من الفصل بتقديم عرض الينابيع النظرية التي تقوم عليها محاولتنا منا في تأسيس الأتوجرافيا النقدية - كمدخل 'كيفي - لدراسة الملرسة. أما الينابيع والروافد التي نهتم بها فهي تتمثل في أربعة انجاهات نظرية: التضاعلية الرمزية، والفينومينولوجي، والأثنوميثودلوجي، والتأويلية النقدية. والانجاهات الثلاثة الأرلى تكون - من وجهة نظر البعض - مظلة يطلق عليها العلم التأويلي الرمزى أما التأويلية النقدية هنا فهي محاولة تأليف بين تقاليد العلم التأويلي الرمزى وتقاليد العلم النقدى - تتم من خلال جهد نقدى وحوار تعرضه فيما بعد.

وتسمى الانجاهات السسيولوجية الثلاثة (التي يطلق عليه التأويلية الرمزية) - جميعها - إلى فهم الظاهرة على المستوى الصغير مستوى وقائع الحياة اليومية .. وتعتمد على منهجية البحث الكيفى على اختلاف أنماطها. وقد تعاظم وجود هذه الانجاهات الثلاثة خلال عقدى السينات والسبعينات من هذا القرن لأسباب سياسية واجتماعية عالمية (حسن البيلاوى ۱۹۸۷) وتشترك هذه الانجاهات الثلاثة معا في نقد الانجاهات الوضعية الأمبريقية في علم الاجتماع ، وعلم اجتماع التربية وكذلك في نقد النظريات الكبرى التي مالت في تنظيراتها نحو تشييع البني الاجتماعية وتختيم السلوك الإنساني بهذه البني . كما تتفق هذه الانجاهات على أن الإنسان الفرد نشط في تأويله لما يحيط به من أحداث وأن الإنسان هو باتي هذا العالم وأن إجراءات التفسير التأويلي في البحث لا غني عنها لفهم المالم . وأن المقولات الموضوعية والاجتماعية هي التأويلي في البحث لا غني عنها لفهم المالم . وأن المقولات الموضوعية والاجتماعية هي (J. Eggleston 1973: and Lois Foster كذلك 1967: 3)

أما العلم النقدى فهو في صميمة نشاط نقدى للمضاهيم والمقولات والأفكار في سبيل وعي يقود إلى خطاب للتغير الاجتسماعي وغرير الانسان (كمال نجيب ١٩٨٦: ٧٢: ٧١.).

وفيما يلى تمرض بإيجاز للتفاعلية الرمزية، والفينومينولوجي، والألتومينودولوجي، والتأويلية النقدية. والهدف من هذا العرض ليس فقط التصريف بهذه الينابيع التي تعبر عن التجاهات نظرية جديدة في علم اجتماع التربية بمل أيضا إلقاء الضوء على ما تنظوى عليمه هذه الإتجاهات من امكانات نظرية - أو سلميمات - من وجهة النظر القدية. ونجد - بالطبع - في العرض والمناقشة والحوار النقدى استراتيجية منهجية للأثنوجوافيا النقدية - التي نسمي إلى تحديدها بعد ذلك.

#### 1- التفاعلية الرمزية Symblic Interactionism:

والتفاعلية الرمزية تشير إلى مدرسة شيكاغو Chicago School والصعلاج الأخير يشير إلى مجموعة من علماء الاجتماع الذين يعلمون ويدرسون في قسم علم الاجتماع في جامعة شيكاغو في الفترة من ١٩٢٠ - ١٩٣٠ وكان هذا المصطلح يطلق كصفة على كل من ارتبط بأعمال هؤلاء العلماء والدارسين وقد ظهر مصطلح التضاعلية الرمزية بعد ذلك على يد بلومر Herbert Blumer أحد علماء مدرسة شيكاغو عام ١٩٤٧ وذلك تركيزا على الطبعة الاجتماعية والتفاعلية للمقيقة الواتعية لويتفق أعلام وانتفاق الذات خلال التضاعل ويتفق أعلام المحتمام بدراسة الحالة سواء كانت فردا، أم جصاعة اجتماعية، أم مجتمعا محليا (Wiley 1979).

كما اتفقرا حول الاهتمام يدراسة التفاعل في السياق الاجتماعي والاهتمام كذلك بمبدأ الكلية، وهو مبدأ أساسي في المنهج الكيفي عامة، يرى أن السلوك يمكن دراسته دراسة مفيدة في ضوء الموقف الذي ينشأ عنه ومن خلاله هذا السلوك & Biklen 1982: 10) التي قدمها الرعيل الأول في مدرسة شيكافو ما زالت تعتبر من الاعمال الهامة التي تقدم نماذج لا غنى عنها في كيفة التحليل الكيفي للظاهرة وفنيات الدراسة والتحليل معا.

وكانت أعمال ويلاردوالار Willard Wallar من الأعمال الرائدة لهاد المدرسة في علم اجتماع التربية فكان دوالارة واحداً من تلاميذ وعلماء قسم الإجتماع بملوسة شيكاغو. وكانت توجهاته الفكرية في علم اجتماع التربية امبريقية، ولكنها صد النزعة الكمية وهي مؤسسة على الانخراط المباشر في العالم الاجتماعي. ومن أعصاله الرائدة Sociology of Teaching(1932) وأهمية هذا العمل لا ترجع فقط في تطبيقه لمفاهيم وفنيات مدرسة التفاعل الرمزى على دراسة التربية، بل ترجع أيضا إلى أنها إسهامه فذة في تنمية علم اجتماع التربية نفسه.

واستخدم والار المقابلات العميقة، وتاريخ الحياة، والملاحظة المشاركة، وسجلات الحالة، والخطابات، والوثائق الشخصية، ليتمكن من وصف العالم الاجتصاعي للمعلمين. وقد كانت نقطة الانطلاق في دراساته أن التلاميذ والمعلمين ليسوا كائنات بلا أرواح، وليسوا آلات تعليم أو تعلم. فهم جميعا كائنات بشرية، يرتبطون معا في عملية معقدة من آدميين يعيشون سوياً ويمارسون حياة إنسانية وأنشطة اجتماعية (Willard Wallwr 1932: 1).

كان هدف ووالارة هو مساعدة المدرسين على تنمية نظرتهم إلى داخل الحياة المدرسية. ومن ثم كان عليه أن يكون واقعيا وعينيا. والمينية هي تقديم الظاهرة بطريقة لا تفتقد إلى الخصائص النوعية للشخص أو الأشخاص موضوع الدراسة... ولا تفتقد الحقيقة الإنسانية الداخلية للموقف (Ibid: 11).

ومن أهم المفاهيم التي اعتمد عليها والار في دراسته لواقع المدرسة من الداخل مفهوم مخديد أو تعريف الموقف ومفهوم التفاعل المتبادل وهما مفهومان وكيسيان في مدرسة التفاعل الرمزى.

أما مفهوم مخليد أو تعريف الموقف، فقد صكه وليام توماس واستخدمه والار ليبين أن الناس يخبرون ويحددون المواقف قبل أن يفعلوا أى شىء إزاءها. وهذه التحديدات هى ما تخيل المواقف إلى مواقف حقيقية.. واقعية أمامنا.

أما مفهوم التفاعل المتياطل فقد صكه كولى واستخدامه والار ليشير إلى أن المعرفة الإنسانية تتم من خلال تضاعل دوامي بين أطراف متعددة والمرقف الاجتماعي شبيه بلمية تسى فاللاعب يحتاج دائما إلى لاعب آخر في الجهة المقابلة أيميد الكرة. فالفرد الواحد لا يمكن أن يلعب التس وحده، وكذلك الحال بالنسبة للنمو الإنساني والفهم الاجتماعي.

ومن أشهر الدراسات التي تمت في إطار التفاعلية الرمزية في علم اجتماع التربية -بعد دراسته والار هي دراسة فليب جاكبون P. Jackon 1968 التي انتهت إلى أهمية درامة الرسالة المضمرة وليست المعلنة في عملية التطبيع الاجتماعي للتلاميذ داخل المدرسة. وقد ساهمت هذه الدراسة في صك مصطلح المنهج الخفي بعد عشر سنوات من نشرها.

وتعتبر أعمال وود هي الأخرى من الأعمال الهامة في علم اجتماع التربية في إطار التفاعلية الرمزية. وعمله الذي قدمه عام ١٩٨٨ 1983 Peter Wood يعتبر مرجما رئيسيا - لا غني عنه - في فهم الأسس النظرية والفنية وبعض نماذج العمل الهامة في هذا الانجاد.

ولا ينكر أحد تأثر أعلام هذه المدرسة وضاصة الأجيال الحديثة بالإنجاه الفينومينولوجية القائلة بأن الغيرة الانسانية الفينومينولوجية القائلة بأن الغيرة الانسانية ليست شيئا طبيعيا أو خاصية طبيعية في الشيع، إنما هي بالأحرى، تصنع وتنقل وتلصق بالأشياء: الجماد، أو النساس، أو المؤسسات أو الأحسدات في Biklen 1982: 4 - 5).

ومن أهم الدراسات التي يجب ألا تتجاهلها للرعيل الحالي من هذه المدرمة دراسات المعربة والمستخدم من Suled Henry 1957 and 1963 من تخليله كيف يتراصل الناس وعلاقتهم بثقافتهم. وكذلك دراسات جوفسان E. Goffman 1959 & 1961 من تشكل الذات، وتقديمها في دراما الحياة اليومية.

# ۲- الفينومينولوجي Phenomenology:

الفنزوميتولوجي، أو كما يترجمها المعض بالظاهراتية، اتجاه فكرى يهتم بقهم الأشياء كما تبدو لنا. ومن ثم بوجه عناية الساحشين إلى فهم معاني الأحداث والتضاعلات الاجتماعية للناس العاديين في مؤسسات مصددة، وعلم الاجتماع الفيزومينولوجي في التربية قد تأثر بأعمال هوسرل E. Husserl والقريد فرت كل. A. Shutz

والفكرة الرئيسية في أعمال هوسرل هي فكرة عالم الحياة وهي تشير إلى العالم الواقعي الملم للخبرة المعاشة للفرد. وهو موضوع علم الاجتماع الفينومينولوجي (زينب شاهير ١٩٧٨: ٢٥). وخبرة الأفراد العاديين لهذا العالم هو ما يطلق عليه هوسرل الانجاد العليمي والمصطبلح يعني أننا نميش في هذا العالم ونقبلة دون ارتياب أو

تسائل.. فقــد اجـبرنا على الوجــود فيه كما هو. ومــا يراه الناس أنه واقع فهو كذلك واقع ويسمى هوسرل هذا الواقع الواقع الأساسي (المرجع السابق).

أما شوتز فيرجع له الفضل في نقل هذه الأفكار إلى ميدان علم الاجتماع وقد ركز شوتر على دراسة فهم الأفراد أنفسهم لعالمهم الاجتماعي المحيط، واهتم بتوجيه التحليل الاجتماعي إلى وقائع الحياة الاجتماعية لفهم التفسيرات التأويلية التي توجه الناس وأفعالهم ولذلك أصبح التوجه الأساسي للفينومينولوجي هو فهم ووصف المعلى الذاتية للفعل الانساني (157 :Dale).

وينطلق المدخل الفينوميتولوجي في علم اجتماع التربية من التوجه السابق بصفة عامة. وثمة ملاحظة منهجية هامة: أننا في ملاحظتنا لما يدور في حجرة الدراسة أو داخل المدرسة قد نماني صعوبة في إدراك ما يحدث وذلك بسبب ألفتنا لهله الأحداث حتى أصبحت من المسلمات لدينا. ولذلك فعملية الملاحظة تختاج إلى مهارة وارادة وجهد وخيال سيسيولوجي قوى ليوقف نظرتنا التقليدية المعتادة إلى الأشياء داخل حجرة الدراسة (20 - 400).

ويترتب على الملاحظة المنهجية السابقة أن الباحث يجب ألا يزعم أنه يعرف ماذا (Douglas 1970) تعنى الأشياء -- التي يواها -- بالنسبة للناس موضوع الدراسة (Douglas 1970) فالباحث عليه أن يبدأ بالصمت، وهذا السمت هو محاولة معرفة ما الذي يجب أن نقوم به حتى نعرف ما الذي يحدث ويؤكد جاكسون على ضرورة التزام العمت عند بداية الملاحظة. فقد ترى طفلا داخل حجرة الدراسة وحينفذ تصول - أو تعقد - أنه يلعب أو يدرس. ومن وجهة نظر جاكسون أن كلا الوصفين خاطئ، وهو نوع من فرض مقولاتنا المعرفية كملاحظين على أنشطة الأطفال. وقد لا تكون أنشطتهم بالنسبة لأنفسهم كذلك. الباحث إذن عليه أن يتسوقف عن اصدار أي أحكام تصف ما يقوم به التلاميذ بالفعل ثم يقوم بإجسراء ملاحظة عميقة، وبعد ذلك يسألهم ماذا يفعلون؟ وما السذى يتعلمونه؟ (P.Jackson 1968).

وثمة مفهومان هامان في الفكر الاجتماعي الفينومينولوجي: وهما مفهوم بناء الواقع ومفهوم تخديد أو تعريف الموقف. وهذان المفهومان من المفاهيم أو المبادئ التفسيرية في مذا الانجاه. ومبدأ بناء الواقع يشير إلى أن الإنسان فاعل نشط وبان لعالمه فالفينومينولوحيون يرفضون النظر إلى الأنسان على أنه سلبي، أو مجرد مثلق لعالمه. ولذلك فالباحث الفينومينولوجي يجب أن يدرس العمليات التي من خلالها يقوم الأفراد بتفسير عالمهم وتوليد معانيهم عن حياتهم المعاشة.

أما مبدأ تخديد، أو تعريف، الموقف، فهو مشابه لمبدأ بناء الواقع. ويعنى التركيز على فهم طبيعة الموقف الذى يتخرط فيه المشاركون، والسلوك الانسانى داخل هذا الموقف يتملق بالمانى التى تخددت موقفيا اثناء التفاعل وذلك من خلال الخبرة المشتركة لكل المشاركين (Dale 1973).

وتتحدد معانى الموقف من خلال التفاعل بين تاريخية الفرد وتاريخية الموقف نفسه. فالموقف من خلال التفاعل بين تاريخية الفرد وتاريخية الموقف نفسه. فالموقف سابق على الأفراد وله تاريخه وظروف حياته الخاصة، ويتضمن ذلك أن طريقة الأشخاص في تحديد الموقف وكذلك المعانى التي يلمسقونها بهلا الموقف لم يتم اختيارها من بين عدد لا متناه من الاختيارات، بل هي مقيدة بمساحة من الاختيارات، الم هي مقيدة بمساحة من الاختيارات، الم هي مقيدة بمساحة من الاختيارات، الم المي المتخصى ذلك أن الناس المسبقة التي احضرها الأفراد إلى المواقف كمنتجات لتاريخهم الشخصي ذلك أن الناس يحملون دائما ممهم ثقافتهم. ولا يتركونها وراء ظهورهم إذا انتلقوا من موقف ال آخر (Libid).

معنى ذلك أن تخديد أو تعريف الموقف داخل حجرة الدراسة إنما يتم من خلال التفاعل بين تاريخيه الموقف المدرسي وتاريخيه الداخلين فيه كل حسب ثقافتهم. وهذا التفاعل بين تاريخيه الأفراد هو الذي يضع القيود على تخديد الموقف المدرسي.

ونستنتج من ذلك أن عملية غميد الموقف وأن كانت تتم في اطار هذه المحدات التاريخية، من وجهة النظر الفينومينولوجية، فإن ثمة أشياء أخرى هامة قد تم مجمعها وتنخط في تحديد الموقف. ومن بين المحددات الهامة تلك المواقع القانونية على سبيل المشال، وهي الجانب البنيوي الرسمي في المدرسة، وكذلك هناك القوة وبنية توزيع النفوذ داخل المدرسة، وتجاهل هذه المحددات البنيوية من شأنه أن يحصر عملية التحليل للموقف في إطاره اليومي وعزله عن المؤثرات البنيوية التي يتم التفاعل في إطارها.

وديل ودوجلاس و ايزلاند من علماء اجتماع التربية الفينومينولوجين المتأثرين بالفكر الماركسي. وقد انتبهوا إلى مسألة توزيع القوة داخل حجرة الدراسة وتأثيرها في عملية عجديد أو تعريف الموقف. فمن وجهة نظر ايزلاند أن المعانى الرمزية والبنى المعرفية والوجدانية - مثلها مثل الأشياء المادية تماما - توزع اجتماعيا وبطرق مختلفة. وتثير هذه النقطة مسألة علاقات النفوذ في عملية التوزيع هذه كذلك التفاوضات نفسها فهى تتم تحت تأثير قواعد مختلفة.. وفي إطار بني رسمية (G. Esland 1972). ومادخال بنية القدوة في الموقف كمعامل صحدد يمكن الربط بين التحليلات البنيوية في المجتمع والتأليف ينهما.

## \*- الاثنوميثودولوجي Ethnometodology:

الالتوميشودولوجى انجماء لا يشيسر إلى نظيرية معينة. كسما أنه لا يشيبر إلى طريقة مصددة في جميع البيانات والمعلومات. إنه بالأحسرى انجماء يشيسر إلى الحدياة البومية كموضموع للبحث، ويهتم بالتحليسل السيسولوجي لهسا (Bogdan & Birken 1982; 37)

ومن أعلام هذا الاتجاء نجد جارفينكل H. Garfinkle، وسيكوربل A. Cicourel وزيمرمان H. Garfinkle وأوكيف D. Zimmerman وزيمرمان D. Okeefe وأوكيف عندا الاتجاء في علم الاجتماع الترسوى تجد ميهان H. Mehan وهيممان R. Heyman وكان لميكوربل اهتمامات تروية كذلك.

وجار فينكل هو واضع المطلح. ويقبول أنه توصل إليه حينما تأمل بعض المصلات مثل Ethnobotany, ethnomedecine, ethnomusic وعلى سبيل المثال فإنه في حالة المصطلح الأول فإن الموضوع الأساسي هو علم النبات الذي يتعلق يمكل أو يآخر بقدر من المعرفة أو الفهم خاص بجماعة معينة، أى بطريقة هذه الجماعة في فهم أمور النباتات التي لديها. وعلى غرار مثل هذا المصلح وغيره من المصطلحات الشبيهة صك جارفينكل مصطلح والمسالحات وطرائق فهم جمساعة معينة من الأفراد لحياتهم اليومية وكيفية تحقيقها، معنى ذلك أن الالتوميثودولوجي - كما يعرفها أو كيف - هي دراسة أساليب أعضاء جماعة معينة (Okeef 1979 Danial).

رفض الاثنوميشودولوجيون - كما رفض غيرهم داخل العلم الرمزي - الأفكار الدوركايمية عن تشيؤ الحقيقة وموضعيتها. فالقواعد الموضوعية في النظام الاجتماعي (الحقائق) التي يقوم عليها العالم الاجتماعي ليست شيئا خارجا عنا وقائما هناك Out و there ويمكن غليله أو تفسيره بأي طريقة كانت: إن العالم الاجتماعي بالأحرى، إنما هو إنجاز الأفراد - أعضاء الجماعة الاجتماعية الثقافية - الذين يعيشون فيه. فاحساس الأعضاء أن خصائص النظام الاجتماعي موضوعية وحقيقية هي إنجاز (أو إنتاج) الاعضاء في نفس الوقت، وفي إطار هذا المدخل فالبيئة الموضوعية للنشاط الاجتماعي يجب أن ترى كموقف، وإنجازات عملية للعمل من خلال التبادل المؤثر في الموقف فيه.

وعلى ذلك يرى فينكل أن الدراسة الأساسية في العلم الاجتماعي بينيني أن توجه نحو الحقيقة الموضوعية، أى الحقيقة الاجتماعية كما هي في دور الإنجاز المستمر في الأنشطة المينية في الحياة اليومية: فما نرع الأنشطة العينية في الحياة اليومية التي تنجز هذه القواعد، أو الحقائق، الظاهرة في العالم الاجتماعي؟ وما نوع الطرق والأساليب التي يستعملها الأعضاء في إنجاز أو إنتاج) معنى النظام؟

.(Garfinkle 1967: 11)

وإذا كانت الالترميثودولوجية هي دراسة أساليب الأعضاء في جماعة اجتماعية معينة، فيشرح أو كيف أن هذه الأساليب هي ممارسات حواربة أشكال من التحدث وعناص محادثة:

وفيخلال الحديث يبنى العالم الاجتماعي حتى يكون ويدى على أنه نظام وقواعد منظمة وهذا النظام، أى ذلك التماسك البادى في الحياة اليومية هو الشي الذى يتخسرط الأعسطساء في إدراكمه ووصفه باستمرار ومن خلال تفاعلهم يتم الاقتناع، وبناء الشواهد لكل طرف من أطراف التفاعل بأن الأخداث والأفعال التى تتحرك إزاءهم أو يتحركون هم إزاءها إنما هي متماسكة ومنسقة ومخططة (O' Keffe 1979: 194)

وفكرة الحوار، أو الحديث، أو المحادثة، فكرة هامة جدا في الاتجاه الاتنوميثودولوجي

نقد ربط جارفينكل وسيكوريل بين اللغة والمجتمع، وجعلا مفهوم المجتمع محددا بوجود لغة طبيعية مشتركة. إذ أن عضوية الأفراد في المجتمع، أو الجماعة الاجتماعية، لا تكون كذلك إلا لمن في حوزتهم لغة طبيعية. أي نسق من الممارسات اللغوية التي تمكن. المتحدث والمستمع من السماع والتحدث، ومن مشاهدة التوزيع الموضوعي لمعارف الفهم المشترك - أو الشائع - بين الجماعة.

إلا أن هذا النظام الذى يبنى خلال الحديث والحوار - أى خلال الخطاب اليومى - إنما يتم من خلال البين - ذائية (أى نسق أو منظومة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد الاعضاء) ويتضمن قدرا من الممارسات المشتركة، والاجراءات التي من خلالها تتحقق أمثلة عيانية من النظام الاجتماعي، العضوية إذن عضوية في خطاب - لغة طبيعية في الحياة اليومية -ومن ثم عضوية في منظومة علاقات اجتماعية من خلال هذا الخطاب.

هذا التعقد في بنية الحياة الاجتماعية هو ما يصنعه الافراد من خلال ما يظهر من أنشطتهم في خضم البناء والابداع. إنهم يبنون ويبدعون النظام الاجتماعي. وهذا التعقد نفسه هو ما تصدر عنه هذه الانشطة في نفس الوقت.

وهذا ما يقصده زيمرمان الالتوميشودولوجى المجروف بقوله أن المجتمع المادون بقوله أن المجتمع الانساني أنتجه أفراد. وهذا الإنتاج إيناعي بالضرورة (1978 Zimmerman)، والأبداع مهارات، وكمل المواجهات بعن الأفراد إسداعية، كلغة الحديث المتدفق بينهم عما (Mehan 1978).

معنى ذلك أن الحقائق الاجتماعية في الحياة المدرسية يتم انتاجها خلال العمل التفاعلي يوميا. والمنهجية المطلوبة هي المنهجية التي تمكنا من التفسير التأويلي لما يدور هناك من أعمال تفاعلية تنتج وتعزز الأنماط القائمة: السلوك في السياق المدرسي، معامل الذكاء، التسحصيل، ترتيبات العمل عاخل حجرة الدراسة علاقمة الإدارة.....الخ (44: 1980).

ربوجه سيكوريل عناية الباحثين في علم اجتماع التربية إلى أهمية دراسة الطريقة التي يتم بها تكوين أو نشأة القياسات المقتنة للقدرات والانجماهات واختبارات الذكاء وكذلك الطريقة التي يستخدمها الإداريون في التقويم وصنع القرارات (Cicourel etal (1974 وهذه كلها منتجات اجتماعية صنعها أعضاء النفاعل فى إطار منظومة علاقات التفاعل، بما فيها خطابهم الطبيعى.

وهذا العمل الذى قدمه سيكوريل وزملاؤه عن اللغة والأداء المدرسي (Ibid) قد أوضع أهمية اللغة في تخليل التفاعل. فما كان يتجاهله علماء الاجتماع غالباهو تخليل خصائص الخطاب: هذه الخصائص التي تخلفظ على التفاعل الاجتماعي وتنجزه وتنمية. فهذه هي الوظيفة المهامة للغة. وهي أكثر أهمسية بكثير من وظيفتها في نقل المملومات التي يفترض أن تتقلها المدرسة إلى تلاميذها.

وما نستنجه من مناقشاتنا السابقة لهذه الافكار الاندرميشودولوجية هو أن مهمتنا الأولى كباحثين، ينبخى أن تكون فهم ووصف ما يدور داخل المدرسة عند مستوى التفاعل الاجتماعي. وأحسن طريقة لفهم البنية الاجتماعية للمدرسة هى النظر إليها باعتبارها عملية. ويمكن دراستها فى التفاعل. والبنية من وجهة النظر هذه تصبح حقيقة - أى قاعدة حاكمة - كلما بلت فى حديث الأعضاء كتبع. والمقولات الاجتماعية كذلك - تصبح حقيقة - حينما تظهر فى ممارساتهم، فالبنية والمقولات يكشف عنهما إذن فى التفاعل - اللفظى وغير اللفظى - والممارسات اليومية، وهذه هى المهمة الأولى فى علسم اجتماع المدرسة.

وتخليل التفاعل من وجهة نظر هيمان علمية حية تمتمد على تقنيات متمددة منها التقارير ومخطوطات الشرائط المسجلة (صوتية ومرثية) للتفاعل بين الناس. وقفرة الباحث على التحليلات إنسا هي رهن بقدرته على ما يقوم به كمستمع كف، للفة الأم، وعلى مدى قدرته من التمكن من مدلولات الكلمات. وما تعنيه الإيماءات (Heyman 1980: 47).

ولا ينبغى أن نأخذ - كباحثين - بتلك المشكلات التى تخدث فى الواقع سلفا على أنها المشكلات التربوية.. وصارت كمعطيات طبيعية مسلم بها، علينا النظر إلى الواقع الحي ليفهم ما يدور فيه من مشكلات حقيقية حتى وإن ألفها أو ألف معاشرتها أعضاء التفاعل. لقد انحطأ علماء اجتماع التربية حينما قبلوا ما عرض عليهم من مشكلات مسلم بها .. ومن ثم جاءت بحوثهم معروفة ومتوقعة ومكونة (Garfinkle 1967).

ويبدو أن الانجاء الانوميثودولوجي قد وقع - بيلريقة ما - فيما قلعناه من انتقادات إلى الانجاء الفينومينولوجي، والتي تنظيق أيضا على نفس الانجاء التفاعلى الرمزى. فالانتوميثودولوجيون قد ركزوا كل اهتمامهم على دراسة القواعد الأساسية الحاكمة للنظام الاجتماعية، وكيفية بناء الأنشطة الاجتماعية، وكيفية بناء هذه الأنشطة لمزيد من الأنشطة، إلا أن الاهتمام بالبني البانية لا ينبغى أن يستبعد اهتمامنا بالبني المبنية. أعنى البني الاجتماعية القائمة قبل أى تفاعل والمؤثرة فيما يدور بها ومن خلالها من تفاعل: مثل البناء القائدة قبل أى تفاعل والمؤثرة فيما يدور والمطور والعوامل التاريخية... والعلاقات الاجتماعية البنيرية القائمة. وإذا نجاهانا هذه البني فسسوف يبدو أن ما يحدث في المدرسة إنما يتم في فراغ ..... وبممزل عن المجتمع.

والإضافة النقدية التي يمكن المساهمة بها هنا هو دراسة التفاعل بين القراعد الحاكمة نفسها – البانية للنشاط اليومي – في إطار البني الاجتسماعية وعملاقات القوة والنفوذ والقانون في المجتمع.. من خلال نشاط بحثي النوجرافي متكامل.

# \$ - التأويلية النقدية:

التأويل نشاط إنسانى شامل لكل القرى المقلية. وهو أداة الانسان للوصول إلى الفهم، والنقل - كذلك - نشاط إنسانى واسع. وهو أداة الانسان لتحقيق خلاصة وشمرير نفسه من كل أشكال الهيمنة والاستخلال. وما نفهمه هو بالفسرورة خبرة إنسانية. والخبرة الانسانية تاريخية بالفسرورة. فإذا ما سألنا: ما الإنسان؟ فالتاريخ وحده هو القادر على الإجابة. فتعبير الحياة المائل وراءنا تاريخيا - بكل ما فيه من سعى ونضال من أجل العدل والحرية - وهو ما يجيب عن ماهيتنا نحن.

معنى ذلك أن التأويل والفهم عمليتان متداخلتان. إلا أنهما لا يتمان على نحو أسانى في سباق نقدى .... سباق تاريخى للسعى الانسانى من أجل الخلاص والحرية. أسانى في سباق نقدى .... سباق تاريخى للسعى الانسانى من أجل الفينومينولوجية والانتومينولوجية والانتومينولوجية والانتومينولوجية التربوى داخل المدرسة، لن يكتمل ولن يصبح هادفا إلا بارتباطه بالتحليل البنيوى لما يحيط الموقف التربوى من بنى مؤثرة في المكان والزمان. ولا يتحقق ذلك إلا باعتماد على المنهج النقدى الذي من خلاله

يصبح التأويل والفهم في ابجاه التغيير حيث يكشف الانسان الأبعاد التاريخية للموقف ويكون قادرا على أن يفرق بين الفهم الحقيقي والفهم الزائف للموقف.. بين الفهم الذي يديم الموقف بكل ما فيه من بني قاهرة، والفهم الذي يساعد على كشف هذه النبي ويجعل الانسان بحق صائعا لتاريخه.

وما تسمى إليه التاريلية النقدية هو توجيه الجهود البحثية في التربية إلى التوصل إلى منهجية واحدة- التوجرافية - تربط بين فهم الواقع ونقده معا في عملية واحدة تمكن الإنسان من مواصلة السير في مسعاه المنشود.

وحتى نحقق محاولة الربط، سنحاول إلقاء الضوء على الإمكانات التى تنطوى عليها الانجماهات التأويلية الثلاثة السابقة ثم توضيح ضرورة النقدية من خلال ما يوجه من انتقادات إلى هذه الانجماهات فى تناولها لسسيولوجيا المنوسة.

### أ- الامكانات النظرية والمنهجية في التأويلية الرمزية:

توجهت الانتماهات النظرية الثلاثة السابقة إلى وصف خبرة الحياة الإنسانية. وهي خطوة هامة تساعدنا على النظر إلى المدرسة من الداخل لنرى حقيقة ما يدور فيها. ولذلك فقد أرست هذه الانجاهات الشلالة ركائز جديدة لدراسة سسيولوجيا المدرسة، مخالفة تماما لتلك الركائز التي أرستها النطريات البنيوية الكبيرة.

إن النظريات الكبيرة على اختلافها - ابتداء بالوظيفة البنيرية حتى الصراعية المارسكية - قد جملتنا نطاق من مقولة إن ما يحدث داخل المدرسة هو انعكاس لما هو خارج المدرسة - من بنى وتفاعلات - فى المجتمع الكبير. ومع أهمية هذه المقولة فى الربط بين مؤسسات المجتمع الواحد - ومن بينها للمرسة - فى إطار اجتماعى شامل، إلا أنها فى ذلك تعتبر تبسيطا مخلا جدا لطبيعة المدرسة وطبيعة المحملية التربوية بها. فمن شأن هذه المقولة أن تبعد التحليلات التربوية والجهود البحثية عن الاعتمام بالأحداث اليومية داخل المدرسة وطأحداث بينا لمعتملة مواقع الحجاة اليومية داخل المدرسة وما ينطوى عليه هذا الواقع من بذلك تعمية مصطنعة لواقع الحياة اليومية داخل المدرسة وما ينطوى عليه هذا الواقع من أسفل إذا جاز التعبير.

لقد بينت الأبحاث الانتوجرافية التي انطلقت من هذه الانجاهات النظرية الثلاثة --أو من واحد منها - أن المشاركين الفاعليين في الموقف التربوي داخل المدرسة قادرون على فهم جوانب المنهج المعلن والمنهج الخفى داخل المدرسة وحجرات المدرسة. وقد ينت دراسة صفاء عبد العزيز لإحدى المدارس الأمريكية أنه يوجد هناك – فى تلك المدرسة – قلة من المعلمين يختلفون مع الايدولوجية المعلنة فى المدرسة اختلافا تاماً ويمارسون نضالا يوميا فى عملهم التربوى محدوداً – بالطبع – بالممارسات والأنشطة المسائدة فى المدرسة (S. Abd - el - Aziz 1981: 73). وقد توصل آبل بعد عرض أمثلة من هذه المدراسات – إلى «أن المنهج الخفى لم يعد خافيا بعد» ويؤكد بقوله على أمد.

دئمة أشيباء هامة داخل المدرمة ....... هى فى جوهرها - أوجه مكونة للحياة اليومية التى يجب وصفها وصفا عميقا .... لا باعتبارها انعكاسا لمطالب القوى الاقتصادية والاجتماعية فى المجتمع الكبير ولكن باعتبارها مكونات فاعلة - وقد تكون متناقضة (M. Apple 1980: 49)

إن الانجهات التأويلية الثلاثة في علم اجتماع التربية تساعدنا على مجنب البسيطات النظرية التي أوقمتنا فيها النظريات الكبرى، كما تساعدنا في نفس الوقت على خجنب تجزيفية البيانات الاحصائية الاميريقية لواقع الحياة اليومية التي جعلتنانسي القصدية ... والمشاعر والمائي ... والإرادة الإنسانية في تفاعل الحياة المدرسية - اليومية .

إن هذه الإمكانات التى تنطوى عليها هذه الانجاهات التأويلية الثلاثة تشكل أرضية جديدة لا تتنوجرافيا قادرة على الارتباط بالعلم النقدى. إلا أنه رغم هذه الأهمية الكبيرة فثمة مثالب من وجهة النظر النقدية ينبغى اعتبارها ومناقشتها حتى يمكن اقامة التوجرافيا نقدية.. قادرة على مخقيق هدف الربط بين تخليلات الوقائع اليومية والبنى التاريخية في علم اجتماع التربية...... أى بين فهم الواقع لذاته، وفهممه لتحرير الانسان.

ب- النقد ... وضرورة النقدية:

ثمة انتقادات أربع أساسية يمكن توجيهها إلى المدخل التأويلي الرمزي باتجاهاته

الثلاثة في البحث التربوي - تفتح الباب للحوار واعادة البناء في اتجاه تحديد بعض ملامح أو خصائص النوجرافيا نقدية بديلة.

إن استبعاد التحليلات التاريخية البنوية والتمركز كلية حول تخليلات التفاعل البومى من شأنه أن يبحل الباحث الانترجزاني يهتم فقط بعملية التواصل والترابط بين مستسويات المعانى داخل المرقف وبهستم بعمداً الانصاق الداخلي بين عناصره..... وهذا يفتح الباب أمام احتمال حدوث تشويه منتظم في عملية الانصال أو في عملية الفهم ومن ثم نخطئ في ترابط مستويات المعانى. ومصدر هذا التدوية قائم حينما يضبع المهدف التاريخي للبحث من الباحث، فيختلط عنده الواقع الماش بالواقع الذي نسمي إليه، وبغرق هو الأخر في خضم التفاعل وهيمنة ما يسلم به الناس من معطيات.

لذلك ينبنى أن يحدد الباحث بداية - تخديدا لا افتراضا - أن الموضوع الذي يدرسه له معنى وهدف. وإذا أغفانا هذه القضية فإننا سنقع في بعض أخطاء المدخل التوليلي وننحصر في تأويلات خاطئة أن إفواك الخبرة الانسانية داخل الملوسة بعيدا عن البنى التاريخية البنيوية هو إدراك غير كامل، فالجهد السسيولوجي في دراسة المدرسة ليس جهدا بلا معنى: إن معناه الحقيقي هو في مساعدة الناس على تغيير حياتهم واصلاحها على تغيير مفودتهم ... لغة خطابهم ... تغير القواعد الحاكمة ونمط الوعي في حاتهم، وأخيرا تغيير نمط الفعل اليومي في أشطئهم البانية لتعقيق حياة أفضل.

ويقول بيرنس» بكلماته:

وإن الفسهم الذي يسمى علم الاجتماع إلى التوصل إليه فهم لا يغتلف فقط عن الشائع، بل هو فسهم جسميه وأن المصارسسات السسولوجية هي في صمميها تمارسات نقدية.. تنتقد كل الدعاوى المسبقة وتضع كل الافساني موضع تنا الافتراضات عن السلوك الانساني موضع تساؤل مستمره (T. Bums 1967).

١- أن المدخل الالتوجرافي الذي يحصر عملية التفسير التأويلي للخبرة الانسانية في إطار معاني الأعضاء ودوافعهم، والقواعد الحاكمة واتفاقياتهم المكونة لهذه القواعد والمعاني والدوافع، الاكتفاء بذلك فقط - حسب منطق الانجماهات التأويلية الرمزية - من شأته تجاهل علاقات القوى وتوزيع النفوذ وكذلك التأثيرات البنيوية الأخرى. والاعتراض على هذا المدخل ينطلق من أن الناس في بعض الأحيان يتصرفون بطريقة دافعية لكنهم غير واعين بدوافعهم، وهم في واقع الأمر يفكرون بدوافع الآخرين. والأسباب التي يقولون بها قد لا تتفق مع الدوافع الملاحظة ولذلك ثجد أن المدخل الذي يحصر تأويلاته في هذا الإطار فقط يستبعد بوعي أو لا وعي، مفاهيماً هامة في العلم الاجتماعي مثل «الاغتراب»، و«الرعي الزائف» و الكبت وكلها مفاهيم ضرورية لفهم الواقع المتشيع وتعييزه عن واقع الانسان الحر.

ويرفض كمال نجيب فكرة وفيكوه Vico عن وإمكانية فهم الإنسان لتاريخه باعتباره صانعه. لأن الناس - من وجهة نظر كمال نجيب - لا تصنع تاريخها في الحقبة العالية. ويشير كمال نجيب إلى أن فهم الناس لا يكون عقلانيا إلا في مجتمع عقلاني حر (كمال نجيب ١٩٨٦: ٨٤) وهذا الاعتراض من شأنه أن يقلل من أهمية التأويلية - وأن كان لا يستبعدها.

وهذا الاعتراض – السابق – له اهميته. فلا يستطيع أحد أن ينكر فكرة التشيؤ باعتبارها تمبيرا عن اغتراب الواقع واستلاب الانسان. إلا أن تشيؤ الواقع ليس حالة مطلقة. فهو رهن برعى الانسان وقدرته عل مواصلة نشاله لتحرير نفسه، ومهمة المباحث هو كشف مدى التشيؤ في الواقع ومدى وعي الناس به. والالتوجرافيا المسلحة برثية نقلية – بما تتضمنه من فتح الباب أمام إمكانية تخقيق واقع اجتماعي مغاير يحقق فيه الإنسان خلاصة وتخرير نفسه هي ما يمكن أن تساعدنا على فهم وكشف تلك الأنشطة الاجتماعية البانية – التي يقوم بها اعضاء الموقف – والتي تكرس واقع الحياة الراهنة، وتكشف ما ينطوى عليه الموقف الماش من عناصر تشويه لفهم ورعى ولوادة الانسان.

ويمدنا اماركوفيك بفهم نقدى لمنى الموقف المتشيئ والمسوقف

المنشيئ من وجهة نظره، هو الموقف السذى يكسسبه أعضاؤه أو يعزون إليه، خصائص الأشياء الطبيعية. ومفهسوم التشيؤ يطبسق عسلى المسسويات الشلالة الآبية . (M. Marcovis 1972: 28)

\* الأشياء: فالسلوك الإنساني تخت ظروف تاريخية معينة يكتسب خصائص شبيهة بالأشياء: حيث يصبح المعل مكررا ورتيا، والحياة السياسية شكلية، ويحكم المجتمع قوى اجتماعية مفترية alienated.

\* النظرية حول الأشباء: في سبيل البحث عن المعرفة اللوضوعية، يتم استبعاد الخصائص الذاتية والفردية للسلوك الانساني.

ما وراء النظرية: عندما يغيب الوعى النقدى عن محددات مناهجنا البحثية وعندما
 تتجمد آليات تفكيرنا عن التجديد.

ويربط هماركوفيك، بين تشيؤ الواقع وصحة التنبؤ الملمى فكلما كان الواقع متشيئا لدرجة كبيرة كانت تنبؤات البحث العلمى والوصف الامبريقى الذى تقدمه الاحصاءات أو الملاحظات صادقا وثابتا لدرجة كبيرة (Ibid) وبالطبع فإن مهمة الانترجرافيا النقدية هي كثف جوانب التشيؤ في البحث وفي الواقع لمساعدة الانسان على الخلاص والتحرير وتفير واقعة.

٣- أن آليات البحوث الانترجرافية التي تنحصر في اطار توجهات العلم التأويلي الربزى البرزى - بانتجاماته الثلاثة - من شأنها أن توجه النشاط البحثى كلية حول التركيز على وصف المملية التربيرية داخل المملوسة. والتركيز على الوصف يستبعد التعامل مع السؤال «لماذا»: لماذا ظهرت هذه المعاني أو هذه الترتيبات في الزمان والمكان؟ (Dale 1973) والسؤال عن لماذا يرتبط بالضرورة بمسعى التغيير لأنه يكشف عن الأسباب الاجتماعية التي يهتم بالتعامل معها كل من هو معنى بالتغيير (M. Fay).

إن الانتجاهات التأويلية تنشط في البحث عن تفاصيل التموضع في أى جانب من جوانب العملية التعليمية في إطار سياقها. إلا أن رؤاها النظرية الموجهة لأنشطتها البحثية ترى حقيقة النظام التعليمي باعتباره بناء جميعاً للواقع - تشكل وتكون خلال عمليات التفاعل اليومي. وتقول أرشر: مع أن هذه الرؤية النظرية هامة في فهم طبيعة النظام التعليمي، إلا أنها تنطوى على إغفال للبعد التايخي. وتسكت عن سؤال هام، لا تثيره ولا تثير احتمالات الإجابة عنه. وهو: لماذا تموضع نظام تعليمي ما في الزمان والمكان على النحو الذي هو عليه وليس على أي نحو آخر؟ (Archer 1982: 235). ومثل هذا السؤال واحتمالات الإجابة عنه لا ينشأ إلا في اطار فكرى يهتم بدراسة البني التاريخية التي يعمل خلالها الموقف ويتفاعل.

وينبه ميهان -- وهو من الاثنوميثودولوجين المرتبطين بالفكر النقدى إلى ضرورة دفع الدراسات الاثنوجرافية إلى الاهتمام بدراسة البنى الاجتماعية القاهرة. فيقول ناقدا:

ديجب ألا ينكر الانتوجرافيون الواقع الموضوعي للعالم الاجتماعي وألا يركزوا كلية على العمليات الاجتماعية عليهم أن يوازنوا في اهتماماتهم البحثية بين عملية البناء والبني نفسها، بأن يينوا لنا كيف أن الحقائق الاجتماعية في المجال التربوي تنشأ من الأنشطة البانية لتصبح وقائع خارجية قاهرة... جزء عن العالم الخارجي قد صنعاه بأنفسنا وخارج عن صناعتنا له في نفس الوقت (61 - 60 : 918 Mchan).

٤- وتركيز الانجاهات التأويلية الرمزية الثلاثة على فهم منظور الأعضاء لخبرتهم الانسانية كسبيل لفهم الحقيقة الواقعية، من شأنه أن يوقعنا في شرك الذائية حيث يضغى أوزانا متكافعة لكل فكرة أو منظور. حقيقة لقد حاول كل انجاه تقديم مميار يوفر الصدق والموضوعية للتئائج ويحقق قدرا من الدقة وعقلائية الخطاب. فقد ركز الانومية وولوجيون على معيار «البين ذائية» وركز التفاعليون على معيار «السياق المام» وركز الفنيومينولوجيون على معيار «قبول أعضاء الموقف لتتاتج التفسير التأويلي» الذي يقدمه الباحث. وأى من هذه المماير الثلاثة لا يمكننا من الاختيار أو التفرقة بين اتفاق معين مجموعة اجتماعية ما واتفاق آخر مجموعة أخرى. ذلك. أن هذه المعايير الثلاثة المستخدمة معاير داخلية والحكم على أى اتفاق من اللاخل، يوجعلنا أمام موقف ضمني

مؤداه أن كل الانفاقات متكافئة.. وكل المفاهيم متساوية طالما اعتمدنا على معايير داخلية صرفه.

والنقدية قادرة على إخراجنا من شرك النسبية هذه. فالتقدية. نقد وجدل. أما من حيث هي نقد، فمهمتها كشف القيم التي تغطى وتخفى الظاهرة الاجتماعيج موضوع التحليل. وأما من حيث هي جلل، فهي عملية مستمرة لاعادة التشكيل النظرى من خلال استخدام التحليل التاريخي لما تنطوى عليه التنظيرات من أبعاد سياسية واجتماعية.

وتكشف النقدية عن قوى المعرفة والنشاط (الانسانية)، باعتبارها نتاجا للواقع الاجتسماعي، وقوى فباعله - في نفس الوقت - في تشكيل هذا الواقع. ولا تقوم النقدية بذلك نجرد الإدعاء بفاعلية الانسان وقدرته على إضغاء معانى على عالم، بل تقوم به بوصفه إطار للنقد، بساعدنا في تقرير أن بعض المرقة كاذب، وأن المرى الأخير يتمين أن يكون لمصلحة التغير الاجتماعي (كمال نجيب ١٩٨١: ٨٧). فالفكرة التي تساعدنا بوضوح على فهم التغيير وسبل الخلاص وتوطيد أركان العلل والحرية هي الفكرة الأكثر صحة (حسن البيلاوي ١٩٥٦). وهنا يمكن أن يمارس الباحث النقدى نشاطه الفكري دون أن يقع في شرك النسبية.

وفى نهاية هذا الجزء يمكن القول أن التأليف Synthesis بين التأويلية والنقدية عملية ممكنة - في إطار ما قدمناه من محاولات للنقد وإعادة البناء. ومن شأن هذا التأليف أن يمكننا من بخاوز الثنائية الواقعة بين مداخل بحثية قديمة تهتم بالحقائق ولالموضوعية ... ومداخل أخرى جديدة تهتم بالماني وخبرة الناس البومية وتنحصر فيها. وذلك من خلال تأسيس مدخل النوجرافي بديل في اجتماع التربية، وبهتم بدراسة البني المناسات كما يهتم بدراسة البني التاراويخة التي يتم في إطارها ومن خلالها هذا الثغاعل.

وفيما يلى من صفحات قادمة سنحاول القاء الضوء على أهم خصائص هذا المدخل الذي نسعى إليه في ضوء ما يمكن استخلاصه من المناقشات السابقة.

### ثالثاً : خصائص الاثنوجرافيا النقدية

- حاولنا في الجزء المابق من هذه الدراسة عرض أهم الروافد الفكرية التي يمكن أن يقوم عليها المدخل الاثنوجرافي النقدى. وقد تناولنا مناقشة المفاهيم والافكار الهامة في الانجماهات التأويلية الرمزية المدلاة – التنفاعلية الرمزية، والفينومينولوجية، والاثنومينودولوجي، حاولنا بعدها تخديد بعض الإمكانات والسلبيات النظرية الهامة التي تنظرى عليها هذه الانجماهات، وذلك من وجهة نظر نقدية لتكون أساسا لاستخلاص خواص أساسية يؤسس عليها النوجرافيا نقدية قادرة على تحقيق الهدف الذي نسعى إليه في الدراسة وهو : دراسة الحياة اليومية داخل المدرسة وفهمها في ضوء العلاقات البنيوية التاريخية الثقافية في المجتمع الكبير.

وفي ضوء ما سبق أمكن استخلاص سبع خواص أساسية ينبغي أن تتوفر في أى جهد أو حمل النوجرافي نقدى. ويتعين علينا في هذا الجزء من الدراسة مناقشة هذه الخواص وإلقاء الضوء عليها حتى نتعرف على طبيعة وامكانات الالتوجرافيا النقدية -- كمدخل كيفي لدراسة المدرسة في إطار الهدف المذكور.

وفيما يلي عرض لهذه الخصائص :

الالتوجرافيا النقدية دراسة للخبرة الانسانية من الداخل .. من خلال معايشة الحدث والانخراط فيه :

فى أحد الاختبارات التى قدمت إلى اطفال الصف الأول فى مدرسة ابتدائية،. كانت بعض اسئلته تطلب من الأطفال اختيار صورة واحدة من بين ثلاث صور قدمت اليهم، بحيث تكون الصورة الختارة مطابقة او متمشية مع الكلمة المكتربة أمفل الصور الشلاث. وفي سؤال من هذه الأسئلة كانت الصور الثلاث عبارة عن صور : فيل - كلب - عصفور. أما الكلمة فكانت قيطيره، وكانت المفاجأة أن معظم الاطفال - موضوع الاختبار - قد اختاروا صورة والفيل 8 كاستجابة لكلمة فيطيره واحتسب المختبرون الاجابة خاطئة، لأن الاجابة الصحيحة هى اختيار صورة الصفور.

وقام فريق من الباحثين ببحث النوجرافي في محاولة لكشف وتوضيح المعانى التي في ذهن هؤلاء الأطفال عن بنود الاختبارات المقدمة اليهم من خلال دراسة استجاباتهم للأسئلة. وفي هذه الدراسة الاثنوجرافية أوضح الأطفال الباحثين أن الفيل الذي اختاروه هو Dumbo. (وودامبوه هذا هو قبل الرائد ديزني، الطائر المشهور). الأطفال هنا أدركو مفهوم سؤال الاختبار على أنه محاولة للاستنتاج، ومن ثم جاءت إجابتهم - بالطبع -- من خلال إطار مفاهيمي مختلف تماما عما هو في ذهن واضح الاخيار. الدرامة الانرجرافية التي اجريت همنا - في المشال السابق - محاولة لفهم تفكير النلاميذ - من خيلال واقع الخبيرة الستي يعيينسونها بأنفسهم . M. (Mcham 1978).

وثمة أمثلة كثيرة تبين جميمها أن موضوع الدراسة التي يتجه إليها المدخل الانتجرافي هو خبرة الناس (ودراسة كافة الاشياء الأخوى التي توسع من ممارفنا عن المنتجرات) سواء كان هؤلاء الناس في المدرسة أو خارجها. فهناك دراسة على سبيل المثال انجهت إلى محاولة فهم العلاقة بين حياة المدرسات خارج الملرسة وحياتهم كمدرسات. كانت المينة عشرة مدرسات واستمرت الدراسة عامين. وقامت الدراسة على مقابلات عميقة في المدرسة والمنزل. واستطاعت الدراسة أن تصور خبرة عميقة لمعدد من المدرسات وتبين جوانب رئيتهن للعمل في المدرسة والحياة العامة خارج المدرسة لتلقى ضوءاً على بعض هموم المهنة من منظور القائمين بها. (R. Bogdan المدرسة والعياة العامة خارج (R. Bogdan المدرسة والحياة العامة خارج (R. Bogdan المدرسة والمدرسة والمدرسة

والالتوجوافيا النقلية سلسلة من ممارسات نظرية وعملية تظهر في الواقع العملي. إنها مارسات لتفسير الواقع وتفسيراً و تأويلا قاتما على الفهم interpretation ، وصولا إلى وفهمه الظاهرة في سياقاتها الإنسانية المختلفة، إن ما نتوجه إلى فهمه هو الهيط الاجتماعي والأفراد داخل هذا الهيط .. نفهمهم بشكل كلى وعيني. وموضوع المدرسة مواء كان تنظيم (المدرسة) أو المعلم أو التلميذ أو مجموعة المعلمين أو التلاميذ لا يمكن اختزالهم أو اختزال تفاعلاتهم إلى متفيرات منعزلة أو فروض مسبقة، إنما ننظر بالأحرى الى كلية الظاهرة، والأفراد جزء من كليتها. فعندما نختزل الناس إلى كليات إحصائية فنحن نقد إدراك الطبيعة المذاتية للسلوك الإنساني. الانتوجرافيا النقدية بطرائقها الكيفية تعنى أن نعرف الناس شخصيا وأن نراهم على نحو ما يصنعون تعريفات حياتهم هي بالدهمة على الدومية في الدومية في

مجتمعهم بما يشمله على بنى قد تكون قاهرة .. لكن الناس بملكون إرادة .. ومقاصد.

والفهم بهذا المعنى - من حيث هو فهم لديناميات تفاعل الناس - ليس حالة عقلية ثابته. إنه بالأخرى عملية تفسير وتأويل ... وفعل ممارسة وتفكير.

وفى لغتنا العربية قد نرادف بين الفهم والرؤية. فالقول بأنك ترى الشيع معناه أنك تفهمه. ورؤية الشيع تعنى الاقتراب منه. والرؤية والاقتراب تتطلبان التعامل مع الشيع والتعاطف معه والانخراط فيه ،معاينته، حتى يتمكن الباحث من القيام بوصف تفصيلي للظاهرة موضوع الدراسة : كتابات الناس أنفسهم، الكلمات المنطوقة، السلوك الملاحظ.

ومن هنا تنصير الدراسات الانترجرافية بأنها وصف تفصيلي لمدد محدود من الاحداث المدرسية. ويستخدم الباحثون في إطارها طرائق مختلفة من الملاحظ المشاركة والمقابلة السميقة وعمليل السجلات والكتابات الشخصية. وهم يستعملون في ذلك تفنيات مختلفة ابتداء من التسجلات الكتابية إلى التسجيلات الصوئية حتى تسجيلات الميديو، والتصوير السينمائي. كل ذلك بهدف توثيق الأنماط المنتظمة من السلوك الروبين الذي يظهر في المواقف الاجتماعية موضوع الدراسة (P. Jackson, 1968).

ووصف الانتوجرافيين للخبرات الحية التى درسوها فى هذه المدارس يأتى بلغة حية تقرأها وكأنك هناك فى الموقع الطبيعى للدراسة. مليئة بالتفاصيل الفنية لوصف الموقع .. والتفاعلات الاجتماعية .. وتوجيهات المشاركين .. والمعانى المشتركة .. واللغة الطبيعية، والكلمات والإيماءات.

والوصف كما يتطلب طرائق فنية - مثل الملاحظة والمشاركة والقابلات والكتابات الشخصية، وكلها تقوم على انخراط الباحث في الحدث الانساني - يتطلب ايضا مهارات ... مهارات اللمة ... وإدارة الحوار المقتوح ... وكل مهارات الممايشة مع الناس، وثممة أبعاد أخرى ينبهنا إليها زعماء الدراسات الكيفية الالتوجرافية في علم الاجتماع. فيوجه نظرنا وبيكرة و وجيرة - في شرحهما لفنيات الملاحظة المشاركة

والقابلة العميقة - إلى أنه مع منهج يقوم على زيارة الناس والتحدث معهم والاستماع إليهم، وفتح الحوار ما أمكن وكيفما يرون، معنى ذلك أن حياة الباحث الخاصة قد تتضمن في حياة الآخرين. وتستثار مشاعره بلغة وتاريخ وحسابات الآخرين .H. Becker & B. Geer 1970: 137). وفي الوقت نفسه يحذرنا بلومير من الانعزال عن موضوع الدراسة بحجة الملاحظة الموضوعية. والباحث المنعزل من وجهة نظره أن يضوز بضهم الغائبة على الاطلاق .. ذائبة الآخرين .. كل الاخرين .. وعلى هم ما عليه (55: 1500 Bumer).

إلا أنه من وجهة نظر نقلية نؤكد على نقطتين أساسيتين : أولا ، أن الباحث الانترجرافي يجب في كل الاحوال أن يقى قادرا على تمييز نفه من منظور الآخرين. وثانيا، عليه الا يحتبر رؤاهم الفكرية صادقة أر كاذبة، صحيحة أو خاطقة، طبية أو سيقة. الباحث عن المنى الخلقي، بل يبحث عن الفهم. وأن يحامل مع الاشياء كمما أو كان يراها لأول مرة. ولا شئ يؤخذ كمما هو معطى «كل شئ خاضع للبحث».

يجب على الباحث أن تكون لديه القدرة على تمييز الآخرين ومحافظا على مسافة 
بينه وبين عواطفهم ومشاعرهم، وأن يكون في نفس الوقت منخرطا فيهم، ومعايشا 
لهم، ومتماطفا معهم بحيث يتمكن من أن يرى العالم والتاريخ من وجهة نظرهم. 
ويتطلب ذلك مهارات وتدريات عالية. وزرى أن مذه النقطة تمثل بعدا هاما في خاصية 
الانخواط في الانثوجرافيا النقدية. ذلك أن الالتوجرافي النقدى عليه أن يضع عيناً على 
التاريخ (أعنى التحليلات البنوية للظروف التاريخية في الجتمع) وعيناً على معانى الناس 
وخيرافهم وتفاعلهم مع هذا التاريخ، أو بلغة أخرى كما في قول «ميازة :

دراسة التاريخ الاجتماعي ومشكلات التفاعل مع البني الاجتماعية .. فإدراك التنوع والمقصد الانساني، يتطلب منا أن يكون عملنا مرتبطا بشاة وباستمرار يمستوى الواقع التاريخي .. ومعاني هذا الواقع في عقول الرجال والنساء (C. W. Mills, الواقع في عقول الرجال والنساء (1815) 1959)

ومهارات وفنيات الانخراط التى تثملق بالنشاط البحثى الاتتوجرافي هامة جداً ولا تقل أهميتها عن مناقشة الاتوجرافيا كفلسفة ومدخل فى البحث الاجتماعى، إلا أن الإفاضة فى شرح تفاصيل ذلك مسألة تخرج عن حدود هذه الدراسة الحالية. وحسبنا أن يتوجه القارئ المهتم إلى اهم لمراجع التى تناقش هذه الموضوعات من وجهة نظر تتسق مع وجهة نظر الباحث هنا. ومن أهم هذه المراجع:

W. Filestead (Ed) 1970, R bogdan & S. Taylor 1975, R. Bogdan & S. Biklen 1982, R. G. Burgess 1985, and M. Hammersley & P. Atkinson 1983.

## ٢ - الاثنوجرافيا النقدية تهتم بدراسة دمنظوره المشاركين والوعى به :

لو أن باحثا تقليديا قد درس «العنوان» بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة، فربما قد يرجع العلاقات السببية لظهور هذه الاحداث إلى بعض أوجه الدراسة، أو المدرس، أو إلى فئات من الخصائص الشخصية للطلاب. ثم يحاول إيجاد العلاقات الارتباطية بين هذه المتغيرات.

أما في حالة البحث الالترجرافي، فإن الباحث كي يدرس هذا الموضوع وحجى يحدد بعض أتواع السدوان المتكرر فالباحث عليه أن يضع (مع معاونية من الباحثين الملاحظين) بعض الأنماط المتوقعه من السلوك، كما يقوم الباحث بتنريب نفسه (وغيره من المعاونين) على الملاحظة ليكون حساسا، وماهرا في التسجيل بدرجة عالية من الثبات لهذه الاحداث (العدوان). والباحث عليه إيجاد فرصا سانحة وطرائق ملائمة للتسجيل والقياس. ولنفترض أن أحد زوجه العدوان أن طالبا يكره طالبا أتحر. فهؤلاء الباحثون الذين يقومون بالملاحظة والتسجيل في حجرة الدراسة هم على وعى احدمى الباحث بأن ليس كل طالب يكره الطالب الأعر. التقاليد الموضوعية والتدريبات الالتوجرافية توجه نظر الباحث أن يضم مثل هذه التحفظات جانبا. وفي نفس ألوقت فإن الباحث الملاحظ المشارك لا يمكن أن يضمى بهذه المعلومات فهى مفيدة في فهم الواقع. على سبيل المثال كيف يضحى الباحث بمعلومات عن الفروق الدقيقة بين أحداث الكره سبيل المثال كيف يضحى الباحث بمعلومات عن الفروق الدقيقة بين أحداث الكره المنظامة. واقعيا فإن الملاحظات .. حتى يمكن له أن يقوم بعملية ديالتيكية بين معلوماته هو والواقع نفسه.

والنشاط البحثى يهدف إلى الحصول على مزيد من المعلومات. وثمة وقفة هامة، إن عدم فهم معانى أحداث الكرة على سبيل الشال قد تسبب إساءة استخدام اللفظ (الكره) وقد تقلل من تقدير الملاقات الملاحظة أو تجاهل قوة المقاهيم والفروض المرتبطة باهتمام الباحث.

وما نريد أن نقوله هنا بيساطة : أن ثمة عملاقة دائرية منذ البداية بين معلومات الباحث الأولية وما ينضح به الواقع نفسه من معاني (S. Wilson 1977). ولابد أن يكون المباحث حاصلا على بعض الفهم من البداية (فهما مبدئيا) حتى يمكن أن يفهم واقع الخبرة التى يدرسها P. J. Odman وتسمى هذه العلاقة الدائرية التى ينشأ من خلالها الفهم الحقيقي للموقف بدائرة التأويل.

ويمكن تشبيه الباحث الاتوجرافي هنا الفنان التشكيلي الذي يبدأ الممل في رسم لوحته بتصور مبدئي في ذهنه. وما أن يبدأ في العمل وتظهر أولي الملاحج المينية على لوحته حتى يتفاعل معها وبعيد بناء تصوراته وفقا لتفاعله مع للوقف للعاش ... وتتهي لوحته باشياء جديدة قد لا تتطابق مع تصوراته .. في بعض جوانبها. وفي أحيان كثيرة قد تكون بعيدة نماما عما كان في مخيلته. الباحث هنا فنان بهذا المعني.

وفيما يتعلق بالمثال السابق (دراسة موضوع الكرة بين التلاميذ) – الملت نورده عن ستيفن ويلسون (S. Wilson 1977) – فإن الباحث الانثوجراني عليه أن يكون واعيا بالحدث الذي يدرسة ومنظورات المشاركين في الحدث وأى من هذه المنظورات ذات صلة بالموقف المدروس :

\*\* كيف يدرك المشاركين الفاعلون الحدث (الكاره .. المكروه .. المدرس .. الملاحظ .. المشاهد) ؟

\*\* هل يرون في هذا الحدث (المحدد) عدواناً؟

\* هل يتفق الكاره والمكروه على نفس المعنى؟

ويمكن أن يتضح بعد ذلك - على سبيل الثال أن الحدث الذي نركز عليه ليس عدوانا .. كيف؟

\*\* قد يكون فعلا عاطفيا متبادلا.

- \*\* قد يكون جزءاً من معايير الثقافة الفرعية (على سبيل المثال، يميل بعض الشباب الأمريكي من السود في سن المراهقة إلى ضرب بعضهم على الذراع والكتف كتعبير ايضاحي عن القوة والفرح وليس من قبيل العدوان).
- \*\* قد يكون ذلك نوعا من جذب انتباه المعلم والاخلال بنظام القصل وليس
   عدوانا موجها ضد شخص معين.

وحتى لو كان الحدث عدوانا، فقد تكون هناك خلافات جوهرية لابد من فهمها :

- \* قد يكون الحدث أوليا، أو يكون تكرارا لأحداث سابقة ولا يرتبط بالضرورة بمكان وزمان مينين.
- \*\* قد يكون الحدث جزءاً من العلاقات الشخصية بين طالبين؛ أو قد يكون في
  إطار شبكة من العلاقات الاجتماعية كالعداء بين طالفتين أو بين جماعات
  اجتماعية متنافره تاريخيا.

المثال السابق يبين أن هناك جوانب كثيرة جداً من السلوك الإنساني داخل المدرسة وخارج المدرسة - يجب فهمها من منظور المشاركين الفاعلين في الموقف أنفسهم. والباحث الاندوجرافي عليه أن يفهم هذا المنظود فهما جيدا. وذلك من خلال الاستماع إلى تمبيرات المشاركين - تلك التمبيرات النسابة في الموقف والممبرة عن منظوراتهم. يهقول أحد الالتوجرافيين ويجب أن نتعلم الآخرين، فالباحث ينبغي أن يسأل الفاعل في الموقف أسعلة كثيرة حتى يصبح عارفا بلزماته اللفظية emic ألى المقولة اللفظية (265).

ويجب التنبية هنا، من وجهة نظر نقدية هامة، ونحن في صدد ابراز أهمية فهم منظور المشارك الفاعل في الحدث نفسه، أن ما نطلق علية المعاني أو المنظور - الذي نسعى إلى فهمه - قد لا يكون في وعي المشاركين أو يعض منهم، الكن ثمة مشاركا واحملا على الأقل يفعلها - أي يشارك في الحدث - بوعى ، والعمل الدؤوب والملاحظة المشاركة المنظمة والمنظمة التي يقوم بها الانتوجرافي كفيلة للوصول إلى ما يسعى إلى فهمه. والانتوجرافي النقدى هو الذي يهتم بمسألة تغيب الوعى في القضية التي يدرمها، فالانتوجرافي اللقدية تضع الباحث في موقف فريد لفهم هذه القوى المهيطة المتشابكة مع سلوك الباحث وتؤثر فيه.

وثمة مسلمتان هامتان لا يتبخى أن يغفلهما الباحث الاثنوجرافي النقدى عند دراسته لمنظور المشاركين في الموقف والقوى المؤثرة فيه والمتفاعله معه :

۱- أن السلوك الانساني يتأثر بالسياق الذي يظهر فيه ومن خلاله. فالمباحث الذي يحاول أن يرى المشاركين الفاعلين - موضوع الدراسة - خارج المكان والزمان الذين يعيشون فيه فإنه يحاول نفى هذه القوى الفاعله، ولن يؤدى ذلك إلا إلى تدمير فهم الباحث نفسه (12 . 1981 T. Popkewitz).

٢- أن السلوك الإنساني غالباً ما يكون له معنى أكبر من واقعة الملاحظ، فالباحث الذي يسمعي إلى فهم السلوك بجب أن يتعلم المساني العسريحة والفسمنية للمشاركين في الحدث أو الموقف، وبجب أن يقهم السلوك من المنظور الخارجي والداخلي (61 . 1978 mehan).

إن الافتراض الاساسى الذي تقوم عليه البحوث الالتوجرافية أن الافراد لديهم بنية معانى أو بني من للعانى التي تخدد كثيرا من سلوكياتهم. والباحث الالتوجرافي يهدف الى الكشف عن هذه البنى : ما هنى ؟ وكيف تتمو ؟ وكيف تتوثر في السلوك بطريقة شاملة؟ والباحث النقدى هو الذي يستمر في الأمثلة : لماذا تكونت هذه المانى أو هذه المنظورات في الزمان والمكان وعلى النحو الذي هو عليه ؟ وما القوى المؤثره الفائمة والمتفاحلة مع هذه المعانى ؟

### ٣- الاثنوجرافيا النقدية نشاط بحثى يهتم بالتنظير :

المدخل الاتدوجرافي الضيق ابتعد عن النظرية والتنظير. لذلك مجاهل المفاهيم والمسلمات المرتبطة بالموقف – موضوع الدراسة – التي تنشأ خلال دائرة التأويل. ونمن نهتم هنا من منطلق نقد أن يدخل الباحث الى الموقف متسلحا بالنظرية. فالباحث لا يجرى البحث أو يقوم به وعقله صفحة بيضاء. فاللفة على حد قول ووبلسونه هي نفسها عامل محدد حيث تمده بفئه من الأدوات والمفاهيم، وكذلك الخيرات السابقة تؤثر أيضا على ملاحظة الباحث وفكره. وظهور المفاهيم والافكار الأساسية خلال النشاط البحثي هو ما يساعد في تكوين النظرية مند لتحقيق الموضوعية. والموضوعية هي التوصل إلى الفهم الداخلي – أعنى المنظور الداخلي للفاعل المشارك في الموقف.

وقضية النظرية هنا ترتبط بقضية المنظور في الخاصية السابقة. فالنقدية لا تغفل النظرية ولا المنظور ... وتدرك أشكالية العلاقة بينهما.

فى الصفحات السابقة طلبنا من الباحث أن يميز نفسه عن المشاركين فى الموقف موضوع الدراسة وأن يتماطف معهم فى نفس الوقت. ونفس الشئ نطلبه من الباحث فيما يتمال المنتقل المنتين الشيئين فيما يتمال المنتقل المنتين الشيئين مماء الاختيار النظرى واكتشاف المفاهيم فات الصلة من الموقف نفسه، نظلب من المباحث أن يطلق بوعيه الكامل كل المفاهيم المسبقة لديه، وأن يضمها – كما يقول الفيترونيولوجيون – بين أقواس، حتى تتكون الخيرات وتتضع مفاهيم الموقف. البحث الانتجار فى النقدى هو فى صميمه تفاعل ديالكيتيكى بين الباحث والموقف موضوع الدراسة. فكما أن الافراد الفاعلين فى الموقف لديهم معانى ويتماملون من خلال منظور ذاتى داخلى، تنصو المعانى فى داخله وتشملل، كذلك الباحث لديه معانى ومنظور داخلى فى الموقف البحثى الديه معانى ومنظور داخلى في الموقف البحثى، ويتحقق التقارب بينهما من خلال فعل البحث نفسه.

وفي نفس الانجماء تجد ولاتوه و ورامزية ينتقدان ما يروج له بعض الالنوجرافين القادمين من حقل الانتووبولوجي بأن الالنوجرافيا يجب أن تبتعد عن النظرية ... وأن الالنوجرافي لا يأخذ مقاهيمه إلا من الحقل. ومن وجهة نظر ولانزه و ورامزي، أن مثل هذا التصور الالتواجرافي الضيق يجمل الالنوجرافيا عملا اميريقيا مسطحا لا يختلف عن الامبريقية الاحصائية في شئ. كما أنه يحرم العمل البحثي من التراكم المعرفي الانساني. ويقولان :

وليس من المتوقع أن يكون الفرد (الباحث) بدون مفاهيم على الاطلاق تدفعه إلى رؤية أشياء. فلو أن فردا ما يدرس نظام التربية فإنه من المفترض أن تكون لديه بعض التجارب مع هذا النظام وبعض المفاهيم والنظريات عنه. إنه من الصعب أن نعتقد أن باحشاً يذهب إلى ميدان البحث دون تحيي

## مفاهيمي، وحتى أو افترضنا أنه يمكن ذلك، فإنه صوف لا يكون في وضع أفضل.

(F. W. Lutz & M. A. Ramzey 1973 350)

وبسير دمالينوفسكي، في نفس الانجاه. فيوضح أنه بدون الفهم النظرى للمشكلة يصبح من المستحيل أن نقوم بملاحظة ذات صلة بالمشكلة. والنظرية الامبريقية )العلمية) للواقع من وجهة نظره ضرورية جداً ... فهي بمثابة خريطة للملاحظة ... ومراجعة لها في نفس الوقت).

(465 : Malinowski 1935 : 465). وهذه النظرية الامبريقية عند مالينوفسكي هي أسماها وجلاسره و دستروس، النظرية الأساس التي ينطلق منها أي باحث Glasser &m. (Strauss 1976).

ونما سبق يتبين أهمية الأساس النظرى الذى تؤكد عليه النقدية. كما يتبين نما سبق أيضا امكانية التمسك به وقتح الباب أمام النظرية والتنظير في العمل الالتوجرافي. حقيقة أنه من الخطر العظيم المدخول إلى البحث مع فمروض جاهزة لإقرار قبولها أو رفضها... فذلك يجعل من البحث عملية انتقائية للظواهم الملاحظة. لكن ما تتكلم عنه حول التسلح بالنظرية أمر يختلف تماما. فالنظرية في الاتوجرافيا النقدية جزء لا يتجزأ من دائرة التأويل حيث يسلأ الباحث بالخبرات السابقة والقاهيم النظرية وما أن يبلغ أني البحث حتى تبدأ أفكار أخرى في التكوين .. ومن خلال تفاعل ديالكتيكي كما ذكرنا سابقا ... ومن خلال حالات وملاحظات شاذة ليست مسايرة للمعلومات يبلأ الباحث في تصحيح أفكاره سواء كانت مسبقة أو مشتقة من الحقل نفسه في يبلغ الباحث - من المحل نفسه من الحقل نفسه من الحقل نفسه من عالمهم وخبرتهم مراحل عمل سابقة .. وتستمر عملية النمو والتوليد .. حتى يتم اقراب الباحث - من المقل نفسه من ويكون الصورة العامة لمنظورهم عن عالمهم وخبرتهم اليوية.

إن الباحث الذي يعنقد أنه خالى من التحيز المفاهيمي ... إما أنه جاهل نفسه ... وإما أنه أعمى ويسير بمفاهيم غير واعية. وفي نفس الوقت نؤكد أن الانتوجرافي المسلح بالنظرية ويسمى إلى وجود حالات جانحة .. غير مسايرة لما في رأسه .. لا يقفز على الواقع ولكن لليه مفاهيم تساعده على رؤية الواقع. ومرة أخرى الباحث الاتنوجوافي فنان .. يتفاعل مع عمله بإبداع – من خلال دائرة التأويل الديالكتيكية.

### ١٤ الاثنوجرافيا النقدية بحث عن القواعد الحاكمة :

الدراسة النقدية هي دراسة تخليلة شاملة للسلوك في الاحداث المتدفقة - الخبرة الإنسانية. وهذا المدخل على هذا النحو يعنى شحولا من البحث عن نمط السلوك الاكثر ظهورا أو الأكثر تسيداً - كما هو موجود في الاندوجرافيا التقليدية - إلى تخليل الرحدة الكاملة للتصليمل بسين المشاركيين في الاحداث الاجتماعية. والتدفق الكامل للنشاط يسجل بأحدى وسائل التسجيل في شرائط الفيديو أو السينما، وتقسم الاحداث في وحداث فرعية، تقسيما هرميا تسابعيا يساعد علسى استمرار التحليل حتى يصل الباحث إلى فئة القواعد الحاكمة التي تصف بشكل تام عملية بناء الأحداث (Mc Dermot 1976).

ويسمى ميهان هذه القراعد الحاكمة بالقراعد الكونه أو البانية Constitive .

. Rules ويشبهها بقواعد اللغة Gramer ، شريطة ألا نخلط بين استعمال المصطلح هنا واستعماله في التحليل اللغوى (M. Mehan 1978 : 377) .

ونحاول توضيح وضرح فكرة (ميهان». فقد تأثير لفيف من الالتوجرافيين القادمين من التقاليد الالتوميثودوآوجية ومن بينهم ميهان نفسه، بنظرية (شومسكي» المحروفة في علم اللغة بالقواحد التوليدية التحويلية التحويلية Generative Transformation Grammar علم اللغة بالقواحد التوليدية التحويلية على توليد عدد لا محدود من الجمل التي تعد صحيحة من ناحية القواعد اللغوية. وهذا يرجع إلى استنادهم إلى بناء عميق، أي إلى مجموعة من قواعد اللغة. ويستطيع المتحدث أن يولد وأن يفهم العبارات الصحيحة لمويا من خلال هذا البناء المميق، ويتم تحقيق ذلك عن طريق قواعد تحويليه تكون جزءاً من هذا البناء المميق. ويشار إلى العبارات التي يتم توليدها في موقف انحادثة على أنها أنماط للبناء السطحي – وذلك في مقابل القواعد التحويلية التي هي البناء العميق (أنظر زينب شاهين ۱۹۸۷).

والتشابه الذي يقصده ميهان قائم في أن القواعد الحاكمة عنه تساعد الافراد على تصاعد الافراد على تمييز السلوك الناسب في المواقف الجديدة، وذلك من خلال تحديدهم للمعايير المناسبة للمواقف. وهذه المعايير هي ما تقارن بالأبنية السطحية عند شومسكي. أما بنية هذه المواقف الاجتماعية نفسها – التي تتوصل إليها بالتفسير التأويلي – وهي ما تقارن بالبناء العميق – الذي يكتسبه الفرد من خلال امتزاجه باللغة. وبعبارات أبسط نقول: أن هناك في كل موقف بناء عميق (القواعد الحاكمة) يستمد منه الشخص عناصر متفيرة تمكنه من أناء الأفعال في إطار المعايير الاجتماعية (البناء السطحي) التي يتطلبها الموقف.

وقد نزيد الأمر إيضاحاً بمقارنة ما يقوله ميهان عن القواعد الحاكمة في الموقف الاجتماعي بالقواعد التى توجد في لعبة الشطرخ. فثمة قواعد معروفة لتحريك القطع (هي هنا البناء العميق) ... أما حملية اللعب نفسها وابتكار اللاعب لعمليات تخريك القطع - حسب معاير أو مقتضيات الموقف - بحيث نعتبرها لعبة صحيحة - هي هنا البناء السطحي.

ونمود بعد هذا الترضيح إلى مبهان مرة أخرى. إن هدف التحليل الانتوجرافي - أو بالأحرى التفسير التأويلي - عنده هو إنتاج القواعدة التي تفسر بنية الأحداث الاجتماعية (M. Mehan, op. cit., 37) وإذا كانت وحدة التحليل في نظرية شومسكى هي الجملة، فإن وحدة التحليل عند ميهان هي الحدث نفسه. فاعتبار الجملة هي وحدة التحليل عجلنا إلى دوامة فردية سيكولوجية في طبعتها. لكن اعتبار الحدث هو وحدة التحليل يدفع بالبحث لينتقل إلى الظاهرة في عمقها الاجتماعي التفاعلي. فالجملة ظاهرة لغوية اجتماعية، بينما الحدث هو جماع من السلوك اللفظي يظهر في ظروف عملية (Dbid).

وهذه النقطة التي أثارها الميهان، هامة جلاً فِي توضيح ثلاثة أمور أساسية من المنظور النقدى، وهي:

الأمر الأولى، يجب ألا ينخرط الاثنوجرافي النقدى في التحليل اللغوى إلا بالقدر الذى يدخله إلى فهم الحدث الاجتماعي. فالوصف الاثنوجرافي ليس وصفاً لغويا، إنه بالأحرى وصف لحدث اجتماعي فهناك من الاثنوجرافيين الاثنوميشودولوجيين قد أسرفوا في التحليل اللغوى ومن ثم كانت أبحاثهم أقرب إلى ميدان اللغويات أو السيكولوجي منه إلى علم اجتماع التربية.

أما الأمر الثاني، فإن التقرقة بين البنية السطحية والبنية العميقة للموقف تجعلنا نفرق بوضوح بين نوعين من الالترجرافيا: النوع الأول، الالتوجرافيا التقليدية كما تظهر في أبحات كثير من الالترجرافيا: النوع الأول، الالتوجرافيا التي تدور تخليلاتها على مستوى السلوك السلوك الظاهر والمعايير المستوى الساباء السطحي في المؤقف الاجتماعي – مستوى السلوك الظاهر والمعايير التعامل مع البناء المعميق في التفاعل الاجمعاعي. لأنه بدون فهم البناء المعميق وما التفاعل الاجمعاعي. لأنه بدون فهم البناء المعميق وما التفاعل به من قواعد حاكمة لا يمكن أن نبط بين الأحداث في المواقف اليومية (عالم الظواهر الصغيرة) والبني الاجمعاعية والاقتصادية والثقافية في المجتمع بوصفها بني قاهرة هي نفسها قد تكونت في إطار الظروف التاريخية الاجتماعية في المهتمع الكبير. وهذا ما يجعل من الالتوجرافيا عملاً نقدياً، كما منوضحه فيما نعرضه من نماذج توضيحية فيما بعد.

أما الأحر الثالث، فإن توجيه البحث الالتوجرافي النقدى إلى تفسير بنية التفاعل وصولاً إلى فهم القواعد الحاكمة - يجعلنا قادرين على التفرقة بين نعط العلم الطبيعي، والعلم الاجتماعي الإنساني. فيقول بوبكويتز أن فكرة صنع التعيمات شبه المعلم الشاريلية - الانتوجرافية تقابل فكرة صنع التعيمات شبه القانية في العلوم الشاريلية الأوضعية. ومدخيل القاعدة الحاكمة هو الذي يميز الحياة الاجتماعية من النشاط الفينيقي، حيث يوضع أن الطبيعة المتفردة للوجود الإساني إنما توجد في الرموز التي يستخدمها الناس في تباحل معاني الأحداث اليومية وتأويلها. أما بالنسبة للذرة أو الجزئ في الطبيعة فإن لغة الثقافة لاتعني شبعًا. إن أي علم إنساني ينبغي أن يسركز على الطباقة المتفردة للإنسان في خلق واستعمال الرموز (12 : Popkewitz, 1981 : 1).

وهذه الواقعة تثير كذلك اشكالية البحث في العلوم الاجتماعية. فإذا كان لكل جماعة اجتماعية -- موضوع الدراسة - قواعد حاكمة يراد الكشف عنها، وإذا كان كل باحث ينتمى إلى جماعة علمية - كما أوضعنا سابقاً - وأن لكل جماعة علمية قواعدها الحاكمة لما تقوم به من نشاط علمى ... فالمشكلة هنا: أى قواعد إذن يتبعها الباحث وينهجها؟ هذه الإشكالية لبست مثارة فى نموذج العلم الطبيمى حيث الباحث مستقل عن الظاهرة موضوع الدرامة التى يعتبرها موجودة أمامه هناك. أما نموذج العلم النشدى أو التأويلي فإنه يقرر أن الحقيقة نتاج اجتماعى. ومن ثم وضحت الاشكالية أمامه. والحل الذى قدمناه من خلال الفكر النقلى لهذه الاشكالية هى ما أسميناه فى الصفحات السابقة ودائرة التأويل الدباليكتيكية، الباحث يبناً البحث من خلال فهم جدلى للظاهرة فى الواقع الحى .. ويدور الجدل والحوار بين الباحث والواقع حتى يستقر الفهم وفقاً لمايير الموقف المدوس. ولعل فى الصفحات القادمة مزيداً من النقاش حول هذه المايير. (See, P. Winch, 1985)

## ٥- الالتوجرافيا النقدية بحث لما بين - الذاتية:

ثمة اتفاق شديد بين التقاليد الفينومينولوجية والتفاعلية الرمزية والاثنوميودولوجية على أن الحياة الاجتماعية تتشكل وتستمر من خلال التفاعل الرمزى بين المشاركين في المرقف Becker, 1971, Shutz 1973, Cicouril et. al., 1974, Becker في المرقف 1970 and Garfinkle 1967 ومن خلال تضاعل الناس تصنع القواعد وتكرس لتحكم الحياة الاجتماعية.

وفكرة الاهتمام بصنع أو اكتشاف القواعد الحاكمة في المرقف تجملنا تنتقل إلى القول بأن التحليل أو التفصير التأويلي هو تخليل أو تفسير للأحداث في المواقف الاجتماعية والمواقف الاجتماعية والمواقف الاجتماعية والمفاقف الاجتماعية والمفاقف الاجتماعي – الذي من خلاله يتبادل الناس عملية تخديد (تعريف) التوقعات حول السلوك الممكن والملائم. ويوضح ذلك وبريكريتزة بقوله أنه لايمكن أن تتحدث عن دور الملوس – على سبيل المثال – في شكل مجرد أو موضوعي. ذلك أن المماني والقواعد التي شحكم هذا الدور السلوكي إنما تنمو وتتأكد بقدر اشتباك الناس في أشطة التدريس. فدور المعلم في مدرمة تانوية في مدينة كبيرة قد لا يكون هو نفس دور المعلم في مدرسة ابتدائية في بيئة ريفية. ففي كل من الموقفين المتشابهين نجد السلوكيات، والتوقعات والمطالب التي وضعت على المدرسين تختلف.

وأهم من هذا كله سنجد أن التفاوض حول أسس السلطة في دور المعلم في كل من الموقفين يتم بطريقة مختلفة. (Popkewitz 1981: 10 - 17)

ما يقصده وبوبكويتزة في حديثه السابق هو إجلاء فكرة أن دور الملم كحقيقة موضوعة داخل المدرسة إنما يتحدد من خلال التفاعل الاجتماعي في الموقف المعاش. ولايفهم الدور إلا مدرسة إنما يتحدد من خلال التفاعل الاجتماعي الذي يتم فيه المؤقف. وما يقوله وبوبكويتزة عن دور المعلم يقوله وميهاناه عن جميع الحقائق الاجتماعية المرضوعية داخل المدرسة: الانحواف، التنافس، التحميل الدراس، مستوى الذكاء ... إلغ. فهذه الحقائق جميعها – بالنسبة لميهان (Mehan, op. cit.) إنما الذكاء من خلال تفاعل المدرسين والتلامية والمدين .. وهكذا. وكلما تفاعل الناس فإنهم يحددون (أو يعرفون) سمات الأفراد التي توصف بالذكاء أو التحصيل، ويضمون المقولات التي تصف هذه السمات. إن هدف التحليل – أو التفسير التأويلي – للمراقف الاجتماعية ؟٥ دوما الذي توجه للمراقف هذه المهرات الأجماعية ؟٥ دوما الذي توجه إليه استعمال هذه المهرات المؤلف الإجتماعية ؟٥ دوما الذي توجه الهدامة المهرات المتعمالية ؟٥ دوما الذي توجه الهدامة المهرات الذي المهرات المهرات

وإذا كانت القواعد الاجتماعية تتكون من خلال التفاعل، فهى في نفس الوقت نماذج معرفية معتمدة - في الموقف الاجتماعي - تقود الأفمال والممارسات والبنى الاجتماعية، وتمكن الناس ليتقبلوا ويفهموا توقعات ومتطلبات الموقف المعاش.

والقول ينمو القواعد والمقولات الاجتماعية خلال موقف التفاعل الاجتماعي إنما ينضمن فكرة والبين - ذائبة Intersubjectivity (أو كما يطلق عليها البمض بين ينضمن فكرة والبين - ذائبة Intersubjectivity (أو كما يطلق عليها البمض بين الذرات). فما هو واقمي وحقيقي إنما هو كذلك بسبب الاتفاق المتبادل بين المشتركين في الموقف (Peter Wood 1983: 11). والموضوعية ليست قانوناً يحكم الأفراد إنما هي نتيجة إجماع بن الذوات ظهر خلال التفاعل الاجتماعي (Ibid) فموضوعية درجات ذكاء الأفراد وفقاً لأحد الاختبارات إنما تكمن لا في الصفات المصلية المهولاء المفحوصين، ولا في الاختبارات نفسها - مهما قبل عن دفتها - إنما تكمن في ذلك الاتفاق الاجتماعي الذي يمكن الناس من تفسير نتائج الاختبارات.

ومفهوم بين - الذاتية يشير إلى نظام علاقات بين الأفراد كذوات - يتم من خلال التفاعل بينهم - ويترسخ خلاله قواعد ومقولات. وفهم هذا النظام من العلاقات وما ينطوى عليه من قواعد ومقولات يجعلنا أكثر فهما لما يطلق عليه ميهان مفهوم «البنية العميقة» الذي أشرنا إليه من قبل .. ولما يطلق عليه «هوسرل» «العادات الراسخة» التي مرت عليها قرون طويلة في فكر الجماعة، وطبعتها في الاذهان حتى أصبح الأشخاص يمارسونها دون تفكير.

والدراسة الاتنوجرافية النقدية هى المؤهلة لفهم حالة الاتصال فى حجرات الدراسة وفهم الفواعد وتخديد المقولات الحاكمة .. الراسخة بين – اللوات: كيف يفكر أعضاء حجرة الدراسة فى الموقف؟ كيف يستعملون اللغة؟ كيف يصنعون المعانى والرموز المشتركة التى تهريح لهم حياة جماعية مشتركة؟ كيف يصنعون المثال الذى يحكم تصرفاتهم وفى نفس الوقت يمكنهم من التواصل فى حياتهم الاجماعية؟.

# ٣- الالتوجرافيا النقدية تنظر إلى الحقائق باعتبارها نتاجا اجتماعيا:

الحقائق التى تتوصل إليها هى جزئياً نتاج عملية التمبيز الذى يتم خلال التفاعل الاجتماعى فى مواقف الحياة اليومية. ولايعنى ذلك أن الحقيقة ذاتية أو خيالية. فما نعنيه هنا بهذا القول – كما يوضع «بريلو» و افينبرج» – أن الحقيقة بناء اجتماعى يرتبط بد / أو يقوم على مخطط رمزى محلد: W. Fenberg 1985 فى المسفحات المخطط الرمزى هنا، هو بنفس المعنى الذى أوردناه فى قبل فى المسفحات السابقة، يعنى فئة من المصطلحات والمفاهيم والرموز والتوصيفات التى تعليق على الحقيقة: وهى جميمها معانى بين – ذاتية تفاوضت عليها الجماعة وانتقت خلال نفاعاتها الاجماعة وانتقت خلال

معنى ذلك أن الحقائق تختلف فى معانيها من انفاق إلى آخر، أو بالأحرى من مخطط رمزى إلى آخر. فدراسة سلوك مثل التصويت أو الزواج أو الإنجاز أو الانتحار إنما فى إطار «الانفاق» أو سلسلة المعانى والتعريفات والمفاهيم الراسخة فى منظور الأفراد – والتى تواضعت الجماعة عليها واتفقت.

فالدعوة إلى ومراجعة أحد الدروس؛ داخل الفصل – على سيل المثال – قد تعنى أشياء مختلفة. وتخديد معناها لايرتبط بفرد، ولا بخصائص مجموعة أفراد، ولايرجم إلى افتراضات. فلا يمكن مخليد معنى هذه الدعوة امراجعة أحد الدورى! إلا في إطار الخطط الرمزى الذى تتم من خلاله عملية المراجعة. ولايتم ذلك إلا من خلال وضع الدعوة في إطار الملاقات الاجتماعية بين الفاعل الفرد - صاحب الدعوة - ومن يرجه اللحم الفعل أو السلوك (أي الدعوة). ويمجرد معرفة الدور الذى يقوم به صاحب الدعوة إلى المراجعة والدور المقابل المضاد الذى يواجهه حينتك سنتعرف على الخطط الذى من خلاله يؤدى السلوك. وذلك مثل اللاعب في مبداراة كرة قلم أو سلة، لايعرف كيف يتصرف صحيحة إلا إذا عرف الخطط الذى في ضوئه يتم اللعب من قبل الأغين.

فإذا أحدْنا دعوة المعلم في إطار مخطط غير المخطط الذى تتم فيه كحدث فهنا يحدث الخطأ مهما كانت الوقائع اللفظية «مراجعة الدرس» واضحة. ذلك أن معرفة على أى نحو تؤدى وكيف تتم المراجعة ووفق أى ترتيبات؟ هى أسئلة تختاج إلى معرفة المخطط الرمزى الذى سيتم في إطاره الفهم – أو سوء الفهم على السواء.

إن هذا الخطط الذى تكلم عنه «بريدو» و هويبرج» هو معانى بين ذائية. أو كما يصغها تايلور ليست مجرد معانى شائمة يملكها كل فرد فى جماعة.. إنما هى الأحرى مرجع كونى مشترك .. أو بلغة أخرى إطار مرجمى مشترك يمثل هوية مجموعة من النام. ويسميها تايلور Common meaning (Charles Taylor, مالم والمتابق المتابق والمتابق المتابق والمتابق المتابق المتابق

ونلفت النظر هنا إلى أن ما يقصده اتايلور، بالمعانى المشتركة أو ما يقصده اشوتز، بعالم الحياة المشترك ليس مسألة اتفاق مجتمعي Consensus تتوصل إليه بطريقة العلم الامبريقي من خلال تجميع استجابات كل أفراد الجماعة وحساب اللرجات الكلية لمجموع الاستجابات. إن المعانى المشتركة البين – ذاتية – لانتوصل إليها إلا من خلال فهم منظور الأفراد – كما مخلشا عن ذلك من قبل.

والمعانى البين - ذاتية ، مجدها متجسدة فى اللغة. فعلى سبيل المثال كما يوضع «بريدوه و «فينبر» - مجد فى الثقافة الأمريكية أن المعانى البين - ذاتية متجسدة فى تعبيرات لغوية مثل كلمات .. الفردية .. والتصافق (أى عقد الصفقات) .. والمنفعة المبادلة. والفرد الأمريكي حينما يفكر إنما يفكر من خلال هذه المنطقات المغوية ، وحينما ينى مؤسساته إنما يقوم بذلك من خلال هذه المنطلقات أيضاً. فإذا نظرت إلى الواقع الأمريكي ستجد أمام ناظريك هذه المنطلقات وقد عجسدت .. فأمامك صفقات ، ومنافع متبادلة .

ممنى ذلك أن الخططات الرمزية (الماني بين - الذاتية) بانية للفكر، والنشاط اليومي، والمؤسسات الاجتماعية. ويقول تايلور:

وفيدون مفاهيم الفرد .. والسوق .. والعقد لم يكن لنا أن تتموصل إلى ذلك النوع الذي تعييشه من المؤمسات والعلاقات الاجتماعية التي بيناها. وفي نفس الوقت فإن هذه المفاهيم تتجسد في كارسات عينية في البيع والشراء والتعيين وإنهاء المخدمة .. وكلما تعلم الناس القواعد والمعاني والبين – ذاتية في انهم يتعلمون ألماطا صعينة من العلاقات. (Charles Taylor, op. cit. 163).

معنى ذلك أتنا حينما نود أن نتعرف على المعانى بين - الفاتية لايجب أن نكفى بنراسة منظور الأفراد. فهله المعانى إذن ليست مجرد الأفكار التي نجدها فى رؤوس الناس، بل بالأحرى، منوجودة هناك فى المعارسات نفسها، والمعارسات ليست مجرد مجموع أفعال الأفراد، أنها حالة العلاقات الاجتماعية ... والأفعال المبادلة (Ibid).

وفى ضوء ما قدمه دنابلور، و دبريده، و دفينبرج، فإن الاننوجرافيا النقدية التى تهدف إلى التوصل إلى ما يطلق عليه ميهان دالبنية العميقة، (القواعد والمقولات الحاكمة، أو المخطط الرمزى) فى حجرة الدراسة أو المدرسة، إنما يجب أن تتجه إلى تخليل التفاعلات الاجتماعية والفكرية ولغة الخطاب داخل حجرة الدراسة. فذلك ما يمدنا بفهم البنية العميقة داخل سياق التفاعل لكل من المحتوى والعملية التعليمية.

وما تقدم يساعدنا أيضًا على إلقاء مزيد من الضوء على فكرة التفاوض داخل حجرة الدراسة . فأتون حجرة الدراسة . فاتون حجرة الدراسة . فاتون حجرة الدراسة . فاتون منهم يحمل في رأسه أفكارًا وعقائلاً والجماعات (منظور) ويمتقد أنها أفكاره ومعتقداته هو حجى ولو شاركه فيها أخرون. وكل الأطراف تناضل خلال تفاوضاتهم اليومية من أجل أن يحقق كل طرف ما لديه من معتقدات. ولكن ما لم يتم إحضاره إلى موقف النفاوض هو فئة القواعد والمقولات الحاكمة الباتية للنشاط التفاوضى تلك التى تشكل الخمائص الجمعمية للجماعة والمجتمع نفسه - قبل أن يدخل أى فود في أى موقف تفاوضى . فلي أى موقف تفاوضى . فالقواعد والمقولات الحاكمة إذن ليست فاتية. ونكر، وليست خاصية لفسرد أو مجموعة من الأضراد، إنها بين فاتية. أو بالأحرى نظام أو منظومة الجماعية ينشط الأفراد خملالها.

وهذا المنى النقدى لفهوم القواعد الحاكمة، الذى يساعدنا على تخطى المفهوم الذاتي الفينومينولوجى والالتومينولوجى ويستوعبه فى نفس الوقت هو الذى يرسى الأساس النظرى الذى من خلاله نستطيع الربط بين التحليلات الاجتماعية على المستويس الكبير والصغير .. كما يتبين ذلك فى النقطة القادمة.

# ٧- الالتوجرافيا النقدية دراسة للوقائع الصغيرة والبني الكبيرة:

حاولنا على امتداد الصفحات السابقة أن نقدم فهما نقديا لمجموعة من المفاهيم ظهرت أساساً في إطار تقاليد العلم الرمزى في المجاهاته الثلاثة: الفينومينولوجي ، والتفاعلية الرمزية، والانومينودولوجي. وهي مفاهيم: القواعد الحاكمة، والتفاوض، والبين - ذائية. وأعدنا بناء فهمها باعتبارها منتجات اجتماعية تمت خلال منظومة التفاعل الاجتماعي لجماعة محددة، ونراها في نفس الوقت متجسدة في ممارسات أفراها وبانية لمؤسساتهم الاجتماعية. ووجهة النظر هذه تمهد الطريق كما بينا إلى بناء نشاط بحنى النوجرافي نقدى يربط واقع الحياة اليومية داخل المدرسة بالخصائص البنيوبة في المجتمع.

وثمة مفهومان آخران هامان من داخل علم اجتماع التربية النقدى: وهما مفهوم

الاستقلال النسبي للمدرسة، ومفهوم المقاومة في التفاعلات الاجتماعية المدرسية. وكلا المفهومين يعتبران هامين في بناء المدخل الالتوجرافي النقدي الذي نسعي إليه.

أما مفهوم الاستقلال النسبى للمدرسة فقد أخذه مايكل آبل عن فبيبر بيرويوا (حسن البيلاوي)، يونيو (١٩٨٦) وقد استخدمه آبل في نقده للنظريات الراديكالية التي ترى المدرسة كأواة لإعادة إنتاج الملاقات القائمة في المجتمع، وهي رؤية لاتري إلا همينة المجتمع الرأسمالي على المدرسة، وتتجاهل عملية النشال وعملية التناقض المتان تتمان داخل المدرسة. فالتلاميذ من وجهة نظر آبل يأتون إلى المدرسة وهم يجملون ثقافته التي قد تشتمل على قيم وانجاهات قد تتناقض مع ثقافة الصفوة المهيمة على المدرسة (84 - 83). (وقافة التلاميذ الخاصة بهم لاتمكنهم فقط من رؤية اللاميذ الخاصة بهم لاتمكنهم فقط من رؤية اللامساواة في قواعدها وفي تشرها بالايدولوجية الرأسمالية لكنها أيشاً قد تعدم بوسائل رأساليب مقارمة ونخدى نسق الضبط المهيمن داخل المدرسة وحجوات الدراسة (عبد السميم سيد أحمد 1940).

والاستقلال النسبى للمدرسة يعنى أن ثقافة المدرسة أو بالأحرى ما يدور داخلها لا يتعتم لا يتطابق تماماً مع ثقافة المجتمع. ومن ثم فما يفعله التلميذ داخل المدرسة لا يتحتم مختماً مطلقاً بالقوى الاجتماعية أو الثقافة السائدة. فالتلميذ ليس مجرد حامل للايدولوجية التي تنقلها المدرسة. والثقافة عملية حية. والتلاميذ قد ينشطون بابداع، وقد تأتى طرائقهم متناقضة في بعض الوجوه، أو في كثير منها، مع المعايير والا تجاهات التي تسود المدرسة (25 :M. Apple 1982).

أما مفهوم المقاومة فقد قدمه اهنرى جيرو، في إطار نظريته عن مقاومة التلاميذ لعناصر الهيمنة داخل المدرسة. ففكرة الهيمنة في رأيه قد تجاهلت الفكرة القائلة أن الناس يصنعون تاريخهم بما فيه البنية القاهرة. فالتلاميذ داخل المدرسة ليسوا مجرد نتاج لقوى خارجية تعمل ضدهم. ويوضح أن:

> «العملية التعليمية ليست مجرد نتاج لرأس المال، أو مسجسرد نتساج أفسرزته المدرسسة أو المدرسسون المتسلطون الذين يعملون على إعمدادهم لحياة المصنع. إن المدارس، بالأحرى تقدم حقلاً للصراع

المعرفي، يتمينز ليس فقط بما يوجد فيه من تناقضات ايديولوجية وبنيوية فحسب، بل أيضا بما فيه من مقاومة جماعية التلاميذ الذين يتفاعلون مع هذه التناقضات (H. Giroux 1981: 100)

ويتفق جيرو مع آبل حول فكرة الاستقلال النسبى للمدارس .. فحياة التلاميذ داخل حجرات الدراسة تتمتع بقدر من الاستقلال الجزئي عن البنى الاجتماعية للنظام الرأسمالي.

غير أن آبل وجيرو لم يرفضا نماماً فكرة الظروف والمحددات الاجتماعية الكبيرة القاهرة في المجتمع. فضيه الظروف البنيوية في المجتمع يمكننا من تحديد الملاقات الخارجية التي تعمل فيها المدرسة. إن آبل وجيرو يرفضان فكرة التحيم الكاملة لكل ما يدور داخل المدرس بهذه الظروف البنيوية. فمثل هذه الفكرة تخول بيننا وبين أى فهم لما يدور داخل المدرسة.

ومن هنا فأفكار وآبل، و «جيرو» وغيرهما من النقديين، حول الاستقلال النسبى للمدرسة، والمقاومة، والصراع الثقافي، والثقافة المضادة، وصناعة التاريخ .. هي أفكار تصنع جسراً قوياً بين تخليلات الحياة اليومية داخل المدرسة وتخليلات النظريات الكبرى للبنى الاجتماعية التي تعمل من خلالها المدرسة.

ومثل هذا التوجه النظرى يمكن أن يوجه البحث الالتوجرافي وجهة نقدية ليجيب على أسئلة كثيرة تثار في إطار المفاهيم السابقة:

كيف نفهم ديناميات رفض التلاميذ ومقاومتهم داخل المدرسة، ومقاومتهم المجلس المدرسة، ومقاوماتهم المستهم والمايير المتوجع على قيم والفاقة المدرسة والمايير المتوقعة؟ كيف نفهم الشلة التلاميذة أو جماعة الرفاق التى تخولت إلى قوة دافعة داخل المدرسة وخارجها؟ كيف تبدع الشلة طرائقها التى تمكن أفرادها من خرق قواعد المدرسة؟ كيف تتم الانفاقات بينهم .. وبين مدرسيهم .. وبين الإدارة؟

إن مثل هذه الأسئلة تفترض بالطبع النوجرافيا نقدية تسمى إلى الفهم العميق للواقع من خلال دراسة خبرة الحياة اليومية الحية داخل المدرسة وتفسيرها تأويلياً في إطار السياق الاجتماعي الذي تنشأ فيه الخبرة وتتفاعل. النرجرافيا قادرة على تقديم الثقافة المصغرة .. ثقافة المدرسة .. وهي امتداد لثقافة المجتمع وتمديد لها في نفس الوقت، ونعتقد أن الخصائص السبع السابقة كافية متى توفرت لتأسيس مثل هذا المدخل الالتوجرافي النقدى الذي نسمي إليه. ونجد في الجزء التألي من هذه الدراسة عرض لبعض نماذج بحثية Exemplers بهدف توضيح هذه الخصائص كنشاط عملي في عمارسات بحثية محددة.

### رابعًا: نماذج لدراسات اثنو جرافية

ذكرنا من قبل أنه يمكن بسهولة التعرف على المسلمات النظرية والفروض الأساسية التى تقوم عليها أى منظومة علمية لجماعة (أو مدرسة) علمية معينة من خلال عمليانا للخصائص الأساسية التى تتسم بها الأعمال البحثية التى تصدر عن أعضاء هذه الجماعة. وبنفس القدر نقول أن كل عمل بحثى يعتبر نموذجا أحضاء المداهلة الجماعة أو المدرسة العلمية – التى ينتمى إليها الباحث – وتوجهاتها وتوقعاتها. وانطلاقا من ذلك غد أن من المفيد عرض مجموعة من النماذج البحثية التى تساعدنا على راية وتجسيد بعض التوجهات النظرية المختلفة فى البحوث الاتوجرافيا - التى أشرنا إليها فى الدراسة. وقد انفقنا من قبل أن ثمة أنواعا أو أنماطاً فلاتوجرافيا التقليدية، والاتنوجرافيا التقليدية، والاتنوجرافيا التقليدية، والاتنوجرافيا التقليدية، والاتنوجرافيا التقليدية، والتي تسمى هذه الدراسة إلى

ونعرض في هذا الجزء من الدراسة خمص دراسات: الدراسة الأولى كنصوذج لنمط الالتوجرافيا التقليدية. والدراسة الثانية كنموذج لنمط الالتوجرافيا التأويلية الرمزية. والدراستان الثالثة والرابعة كنموذجين للالتوجرافيا النقدية. أما الدراسة الخامسة فهي مخطط نظرى لدراسة حجرة الدراسة من المنظور الالتوجرافي النقدى أيضاً.

### الدراسة الأولى David Hargreaves 1967:

ودراسة ديفيد هارجريفز هذه من الدراسات المرجمية الهامة لكل مهتم بالمدخل الكيف مهتم بالمدخل الكيف في التربية. ونعتبرها نموذجاً للنمط التقليدى. وهو النمط الذى حددناه من قبل بأن تخليلاته الاتهدف إلى كشف القواعد والمقولات الحاكمة (البنية العميقة في التفاعل، بل تدور تخليلاتها حول وصف شبكة التفاعل في ضوء معايير الموقف، (أى البنية السطحية للتفاعل).

انطلق «هارجريفر» من منظور المدرسة الوظيفية البنيوية في علم الاجتماع لدراسة العلاقات الاجتماعية بين المدرسين والتلاميذ، وبين التلاميذ والتلاميذ داخل مدرسة ثانوية. واستخدم الباحث الملاحظة المشاركة والمقابلات والاستبيانات، واستغرقت الدراسة مدة عامين. عالج دهارجريفزة أيضاً من نفس المنظور العلاقة بين الملم والتلصيذ. وجاءت غليلاته في إطار مقاهيم مثل: توقعات الدور، حرمان المكانة، النفوذ أو القوة. وقد بينت الدراسة من خلال المفاهيم السابقة أن توقعات المعلمين واتجاهاتهم مؤثرة في خديد وضع الطلاب في تشعيبات الفصول والمناهج والأنشطة الإضافية .. بل أنه يقرر أن أوضاع الطلاب تعتبر مؤشرات على اتجاهات المعلمين.

ما أمدنا به هارجريفز هو وصف للبنى الاجتماعية للمدرسة الثانوية، في ضوء المفاهيم الوظيفية البنوية. وهذه البنى هي في صحيمها - بالنسبة له - تشكل السياق الاجتماعي الذي ينشأ من خلاله وبواسطته وتعريفات الأفراد للموقف. ما يجب الناكيد عليه - هنا - وملاحظته أن تعريفات الموقف إنما تتم من خلال واقع المكانات والأفوار وعلاقات النفوذ بين شبكة الإدارة.

اهتمت الدراسة بشبكة العلاقات التي تكونت حول الفاهيم الذكورة، ولذلك سكت اهمارجريفز، عن المقولات الحاكمة والقواعد الباتية للموقف. ظم تنفذ تخليلاته إلى البنية العميقة الكامنة خلف شبكة العلاقات المنسوجة هذه حول الدور والمكانة والمعيار. ولم تبين الدراسة كذلك كيف يصنع أعضاء الموقف تعريفات الموقف. لقد جاءت عملية تعريف الموقف عنده كعملية تكيف مع المكانات والأحوار وما يحيط بها من تفاعل التوقعات والحرمان.

إلا أن الدراسة هامة في أنها قد ركزت على النبي الموضوعية. فالدراسة تقول لنا إن التفاعل لايتم في فراغ إنما يتم من خلال وبواسطة بني قاهرة. وينقص من أهميتها أن التوجه الوظيفي البنيوى قد دفع بالنشاط البحثي إلى التركيز على ما تصنعه البني المامرة في الناس في حياتهم البومية .. ومن ثم لم تلتفت الدراسة إلى ما يصنعه الطلاب كأفراد فاعلين في الموقف.

يعبر هذا النموذج الاثنوجراني التقليدي عن ذلك الخلل الذي حاولنا تسليط الضوء عليه: الناشئ من الانفصام بين التحليلات الكبيرة والصغيرة .. أو تركيز المنظور السيسيولوجي إما على البنى الكبيرة وتأثيرها في الناس، وإما على التفاعلات اليومية واغفال البنى الكبيرة.

### - الدراسة الثانية (Nell Keddie, 1971) - ٢

وتعتبر دراسة كيدى من الدراسات المرجعية كنموذج للبحث الالتوجرافي التأويلي الرمزى. وكثيرًا ما تصنف أعمال هذه الباحثة في إطار الاتجاه الفينومينولوجي إلا أن أعمالها في الواقع تستفيد من كل تقاليد التأويلية الرمزية وقد حاولت الباحثة كيدى دراسة أثر الافتراضات المسيقة لدى المعلم بشأن تلاميذه على:

(١) تنظيم معارف المنهج الدراسي داخل حجرة الدراسة، وكذلك على (٢)
 الملاقة بين تعريف كل من المدرس والتلاميذ للموقف داخل حجرة الدراسة.

واعتمدت الباحثة على تقنيات الملاحظة المشاركة والمقابلة العميقة. واستغرقت المواسة مدة عام داخل حجرة دراسة في مدرسة ثانوية.

دارت الدواسة في إطار وحدة مناهج العلوم الاجتماعية داخل المدرسة (والدوسة التي تمت فيها الدواسة تأخذ بنظام تصنيف المحتوى في مستويات، ويحدد لكل طالب المستوى الذي يدوس فيه الوحدة الدواسية المقروة).

كانت المسألة الهامة بالنسبة للباحثة هي عملية التصنيف التي يقوم بها المعلم للتلاميذ. على سبيل المثال. التلميذ المثالي، والتلميذ الفاشل، وكذلك تصنيف معارف المنهج الدراسي في مستوياته المختلفة. ووجدت الباحثة أن المعلمين يعتمدون على معيارين: القدرة والطبقة الاجتماعية، في تخديد مستويات التلاميذ. كما اعتمدوا على التصنيف النمطي للمحوى المعرفي ذي المستويات الثلاثة (A - B - C).

وقد بينت التحليلات التى قامت بها الباحثة للموقف أن الملمين فى ترزيمهم للتلاميذ على المستويات المعرفية للمحتوى الدراسي فى وحدة العلوم الاجتماعية قد تأثروا بتصنيفاتهم الضمنية المعتادة: التلميذ المثالي والتلميذ الفاشل وفقاً للمعبارين السابقين.

وتقول الباحثة لقد استمرت عملية تصنيف التلاميذ في مستويات معرفية داخل حجرة الدراسة رغم ما قد تم من اتضاق بين هيشة تدريس العلوم الاجتماعية، في اجتماع تم بينهم في حجرة المدرسين ينص على سياسة تدريس العلوم الاجتماعية بسرنامج واحد لا يختلف على أساس القدرة. ومن هنا نلاحظ أن تعريف المعلمين للموقف داخل حجرة الدراسة لم يكن مطابقاً لما انفقوا عليه داخل حجرة المدرسين. ونفسير الاختلاف يكمن في فهم تفاعلات الموقف داخل حجرة الدراسة بين المعلم والتلاميذ. وتقول «كيدى» معلقة على بعض البيانات:

> دأنه يبدو محتملاً أن التلاميد اللذين قد ظهروا للمعلم على أنهم الأكثر قدرة، والذين قد وضعوا في أعلى مسسوى السمنيف المعرفي للمنهج الدراسي (المستوى A) هم هؤلاء التلاميد اللين تواصلوا مع المعلم وقبلوا تعريفاته للموقف داخل حجرة الدراسة (Keddie 1971: 50).

لقد أسفرت التحليلات أن التلاميذ في الشعبية أو المستوى (A) قد قبلوا تعريفات المعلم ، حيث قاموا بتنصيط ما قدمه المعلم من مادة تعليصية على أنها موضوعات المعلم، وجديدة، يينما كان الطلاب في المستوى (C) لا يعربون عن قبولهم لتعريفات المعلم، وقد قاموا بتنصيط ما قدمه المعلم من مادة علمية على أنها موضوعات وسابقة، معنى ذلك أن التلاميذ هنا قد مخدوا تعريفات المعلم للمعرفة في المنهج الدرامي، ويتبين من ذلك أيضاً أن عملية التفاوض، وكذلك عملية عقد الصفقة من أجل الفسيط بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة هما اللفان شكلاً أنماطاً مختلفة من التفاعل .. وكنانا وراء اختلاف آراء وسلوك المعلمين في حجرة الدراسة عن سلوكهم وآرائهم داخل حجرة المعلمين. تعريف الموقف هنا نشأ خلال التفاوض في الموقف التفاعلي.

واكتشفت الباحثة أن هناك نظامين للنافعية. نظام للدافعية نعبر عنه (بسب» (أى السلوك المعين بسبب كذا). ونظام آخر مخالف لهذا النظام، وهو نظام الدافعية الذى تعبر عنه بـ «من أجل». ووجدت كيدى أن نظام الدافعية تخول من «بسبب» وأصبح دافعًا «من أجل» في ملوك التلاميذ في المستوى A.

ونظام الدافعية وبسبب، يمنى أن السلوك يحدث بسبب حدث آخر أحدثه. أما الصيغة ومن أجل الوصول إلى شئ ما في الصيغة ومن أجل الوصول إلى شئ ما في عقل التلميذ وفي حساباته هو. وهذا النمط الأخير من التعليل يختلف تمامًا عن سابقه. فالأخير نظام دافعي يتجه إلى المستقبل، أي شئ يحدث بطريقة معينة لتحقيق

شئ في المستقبل. فكلمة «من أجل» هي سبب في الوقائع الاجتماعية، وهي تتضمن دافعًا إنسانيًا وتفكياً.

### التعليق على دراستي دهارجريفز، و دكيدي:

إن المقارنة بين الدراستين السابقتين تبين اختلافاً شديداً بينهما رغم أن الطرائق المستخدمة - بالمعنى الضيق - واحدة والموضوع واحد .. وكلتاهما دراستان التوجرافيتان. دراسة هارجريفز تناولت حجرة الدراسة - أو التفاعل الاجتماعي - كمالم مخطط مسبقاً - وتم التحليل وفقاً لمفاهيم الدور والمعيار والجماعة والمكانة والقيم، ولذلك لم تستطع الدراسة الفوص في بنى التفاعل وانقطمت عن تفاعلات واتفاقات التلاميذ .. طالما سلم الباحث من البداية أن الموقف يتم تعريفه وفقاً للعلاقات البنيوية القائمة سلفاً.

أما دراسة وكيدى فقد تناولت حجرة الدراسة باعتبارها حقيقة اجتماعية تفاوضية حول معانى يجب أن نفهمها بدون افتراضات مسبقة عنها. إلا أن النقيصة التى توجه إلى دراسة كيدى هى أن تخليلاتها ظلت حبيسة واقع التفاعلات داخل حجرة الدراسة .. وانقطمت عن تخليل علاقات النفوذ وتأثير البنى الاجتماعية. وكان من نتيجة ذلك أن الباحثة لم توضح لنا: لماذا ظهرت أنماط مختلفة من التفاعل؟ .. لقد أوضحت لنا الدراسة أن ثمة أنماطا مختلفة من التفاعلات قد ظهرت. وشرحت لنا كيف تتكون هذه الأنماط وما هى. ولكنها لم تبين لنا «لماذا» ظهرت هذه الأنماط فى الزمان والمكان على النحو الذي وجلتها الباحثة عليه. وما علاقة ذلك بملاقات القوى والنفوذ داخل للدرسة.

تبين دراسة كيدى على أى حال، أن نمط الالتوجرافيا التأويلية الرمزية مصاب بنزعة مجاهل دراسة علاقات النفرذ والبنى الاجتماعية والثقافية التى تتغلفل إلى عملية الثفاوض ومنظومة العلاقة البين ذاتية داخل موقف التفاعل. وججاهل مثل هذه الملاقات البنيوية يشوه رؤية الباحث للحقيقة الاجتماعية .. التى تعتبر حيثلذ حقيقة منقوصة.

- الدراسة الغالثة (P. Willis: 1977):

ويمكن اعتبار دراسة «ويليز» نموذجاً لدراسة التوجرافية نقدية. وقد قام الباحث بدراسة اثنى عشر تلميذاً من أبناء الطبقة العاملة من بين تلاميذ مدرسة ثانوية في بلدة صناعية صغيرة بانجلترا. وهدفت الدراسة إلى فهم «النقافة المضادة» للمدرسة. ويشرح وويلزي الثقافة المضادة بأنها عدوانية ومعارضة بشكل شخصى وعام لسلطة المدرسة (73 فيمتقد التلاميذ أن سلطة المدرس هي سلطة اعتسباطية - بلا شرعية - ومقاومتهم للمدرسة تصدر عن هذه المقيدة وتأخد مقاومتهم أشكالاً مختلفة: عدوان، شراب، تدخين، مخالفة الزي المدرسي، سرقة، عنف، (0.40)

وجد «ويليز» أن سرقة الحقائق هي نوع من معاقبة هؤلاء الصبية لسلطات المدرسة. والمشاجرة كانت لكسر قواعد الضبط الصارمة في المدرسة. فعثل هذه المشاغبات هي في النهاية وسيلة هؤلاء الصبية لكسر انسياب المعاني والثقافة المفروضة من أعلى. كما ظهرت مقاومتهم خلال ساعات الدراسة في ذلك الجهد المتضائل الذي يمذلونه في المعل اليوسي المدرسي (6.36).

ومن بين الصفات التي وجدها اوبليزا في الثقافة المضادة، أن أعضاءها بمارسون العمدوان على زملائهم المسايرين في المدرسة، ويزدرون المعرفة، ولايعميشون إلا في الحاضر، ولديهم نزعات تعصب عرقية، وشيفونية رجالية.

تمكن وبهليزة من خلال الدرامة الالتوجرافية المنطلقة من التحليلات النقدية من أن يلقى ضبوعا قوبا على مفهوم القاومة .. والفقافة الضادة .. والاستقلال النسبى للممرسة. وتمكن من خلال ذلك من فهم واقع مجموعات اجتماعية في المدرسة وخارج المدرسة. فالمبية قد فهموا - كقاعدة حاكمة - أن القلة هم الذين يستطيعون التقدم والتحصيل المدراسي، وأنهم من الغالبية غير القادرة على التقدم المدراسي لذلك رفضوا مبدأ مبادلة المعرفة بالطاعة والاحترام، ووفضوا الأمل في الشهادة التي قد لاتتحقق. وجد «ويليزة أن هذه الثقافة وإن كانت مضادة ووافضة إلا أنها غير قادرة على إحداث أي تغيير لا في المدرسة ولا في الجتمع.

إن ما وجده فويليزة داخل المدرسة أن ثقافة الطبقة العاملة التي يحملها أبناؤهم داخل المدرسة - رغم مظاهر مقاومتها ورفضها – إنما هي في النهاية تحقق التكيف مع الوضع القائم وتكرسه بدلاً من أن نغيره. فخروج أبناء الطبقة العاملة من المدرسة بلا شهادة بيرر لهم وللآخرين مصيرهم في هرم العمالة حيث يحتلون الشريحة الدونية منه. لقد جاءت محاولات الرفض دندًا من قبل الصبية داخل المدرسة في توصيفات الاهمة .. وونحن؛ دون مناقشة حق الإدارة وشرعيتها في إدارة العمل اليومي كانب البنى الثقافية حاكمة وبانية لهذه الأنشطة المقاومة التي كرست في نفس الوقت عملية التكويف مع التقاوت الطبقي القائم في المجتمع الانجليزي. الناس إذا يصنعون بأنفسهم حياتهم اليومية وحتى البنى القاهرة في هداء الحياة.

\$ - الدراسة الرابعة (P. J. Odman: 1985):

سارت دراسة (وايدران) على نفس النهج الذى سارت عليه دراسة (ويليز) ويمكن اعتبارها هى الأخرى نموذجا لدراسة النوجرافية نقدية. حاول وأودمان) عهم الفجوة بين الاعجاهات كما هى معبراً عنها بالألفاظ والكلمات وبين السلوك الراقمى .. وهى فجوة ممهكة بحق. قام وأودمان) بدراسته فى إحدى المدارس الثانوية الخاصة بأولاد الفجر فى ستوكهولهم، وكان الطلاب يعربون دائماً عن اعجاهات بجابية نحو التعليم. إلا أن تقدمهم - من الناحية الفعلية - كان بطياً، وموققهم كما يراه المعلمون موقف محبط جعاً. فضمة فجوة بين ما عبر عنه هؤلاء الطلاب من انجاهات وواقمهم الفعلى فى التعام، وبلت هذه الفجوة مربكة للمعلمين.

اعتمد «أودمان» في دراسته الانتوجرافية على النفسير التأويلي للوقاتع والأحداث. وتوصل إلى أن الغجر قد حدورا استقلال ثقافتهم من خلال وسائل متقدمة في المقاومة السليمة. وأوضع أن سا أخفق فيه كل من المعلمين والسلطات التربوية والباحشين الامبريقيين هو رؤية ما تتجه المدرسة من ايدولوجية مؤثرة تجابه ثقافة أبناء الغجر، فالمدرسة مؤسسة للإنتاج الايدولوجي. وقد لاحظ «أودمان» أن المدرسة تؤثر بالتدويج على تلاميلها من خلال التاريخ السويدي ونشر الاهتمامات والانجاهات والمادات السويدية. لقد رأى الغجر - من خلال هذه الجمايهة الثقافية - أن المدرسة مكان يتعلمون فيه بطريقة معقدة كيف يكونوا سويديين. لقد كشفوا الايديولوجية الخفية للمدرسة، التي كان من الصعب أن يكتشفها الملوسون بأنفسهم.

لقد حاول الفجر الحفاظ على أنفسهم كهوية مستقلة. ومن ثم تصرفوا بحيث يرفضون قبول المجتمع السويدى، من خلال رفضهم لما تقدمه المدرسة. وفسر وأودمانه هذا النمط من الاحتجاج الصامت من خلال رغبتهم البادية في أن يظلوا أصدقاء للمدرسين والإدارة. ما حاول (أودمان) القيام به هو صفه للايديولوجيا الخفية التي حاولت السيطرة على المدرسة، وعلاقتها بالممارسة اليومية التربوية داخل المدرسة وأشكال المقاومة الصامتة من خلال نقافة أخرى مجابهة.

التعليق على دراستي دويليز، و دأودمانِه:

فى كل من البحثين السابقين (ويليز و أودمان) تمت مجاولة للربط بين مخليل واقع الحياة اليومية داخل المدرسة والبنى الاجتماعية القاهرة فى المجتمع. وذلك من خلال تخليل وفهم جهود الأعضاء المشتركين فى عملية بناء الأنشطة الاجتماعية نفسها.

لقد اعتبد الباحثان في دراستيهما على الملاحظة المشاركة والمقابلات الغميقة ومجموعات المناقشة. وكلا الدراستين استمرتا عامين كاملين.

إن مقاومة الطلاب قد تم تخليلها من تحلال إطار ثقافي محدد، ثقافة الطبعه الماملة في درامة ووبيرة وثقافة الغير في دراسة وأودمانه، لقد كان هناك صفط على السبية في أن يأخذوا مكانتهم في المستوى الأدنى أو أن يقبلوا الثقافة المفروضة عليهم من أعلى. لقد وجد ووبليزة أن الأحداث البومية المتمثلة في الشغب والشيفونية الرجولية والتمصب المرقى التي ميزت الثقافة المضادة في دراسته .. هي نفسها المناصر والمقولات الحاكمة في الثقافة الدنيا لطبقة المصال. كما وجد وأودمانه أن المقاومة السلبية للطلاب الذين درسهم هي نفسها المقاومة السلبية في ثقافة ذوبهم من الفجر. معنى ذلك أن الثقافة القرعة القادم منها التلامية قد امتبت إلى داخل المدرسة لتكون قواعد ومولاً حاكمة للنشاط والسلوك الوصى لهؤلاء التلامية.

إن هاتين الدراستين نموذجان يساعدانا على فهم وتخديد بعض الافتراضات التي كم العلم النقدى، ويزودنا بمعض المرتكزات في استعمال المدخل الالتوجرافي كمتهجية في هرامة الواقع الاجتماعي للمدرسة. اهتمت الدراستان بكيفية استمرار أشكال الهيمنة والقوة. ولم تهدف الدراستان إلى وصف وتأويل الديناميات القماعلة داخل المدرسة فحسب، بل هدفت أيضا إلى مجاولة كشف الطرائق التي من خلالها بعكر تغيير التكوينات الاجتماعية القائمة داخل المدرسة.

لقد أوضحت البراستان أن المدرسة مكان للصراع الاجتماعي والثقافي، تدور فيه

الثفاعلات في إطار الأنداط الثقافية المتصارعة ونتائج موقف التفاعل هو محصلة لتوزيع علاقات القوة والنفوذ بين الأنماط الثقافية المتفاعلة. ويحسم الصراع على أرض المدرسة ومن خلال التفاعل اليومي. وإمكانية الحركة والتفاعل متاحة للجميع لكنها رهن بنمط الوعى والثقافة الخاص بجماعة معينة من التلاميذ.

لقد بينت الدراستان أنه لايوجد تعريف واحد للموقف داخل المدرسة، بل كانت هناك عدة تعريفات.

#### 0- الدراسة الخامسة (Andy Hargreaves: 1978):

تعتبر دراسة واندى هارجريفزه محاولة هامة للربط بين التفاعل الهومى داخل حجرة الدراسة والمجتمع، واستطاع من خلالها أن يمدنا بمخطط نظرى يصور العلاقة بين التحليلات السيسيولوجية لعملية التفاعل اليومى في حجرة الدراسة، وتلك التحليلات التي تهتم بالبنى الثقافية والاجتماعية التاريخية في المجتمع الكبير. ولذلك فهى مفيدة في الراء ما قدمناه من خليل وخصائص للالترجرافيا النقدية .. التي نسعى لتأسيسها في نفس الانجاه.

اهتم وأندى هارجريفرة بمسألة نقنين المدرس لسلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة. وانطلق في دراسته ليقدم لنا مخططه المذكور. ورأى من البداية - من منظور نقدى - أن ثمة جانبين أو وجهين لهذه المسألة. الوجه الأول يتعلق بالسؤال: كيف ينظم المدرس ويقنن سلوك وخبرة تلاميذه؟ أما الوجه الثاني من المسألة فإنها تتعلق بالسؤال: هلذا ينظم المدرس ويقنن سلوك تلاميذه؛ أما الوجه الثاني مينة دون أخرى؟».

السؤالان يمبران عن وجهين لقضية واحدة تشير إلى فكرة: ربط التفاعل اليومى بالمجتمع. وعالج أندى هذه القضية من خلال مفهوم الاستراتيجية المواكبة أو الملائمة للموقف Coping Strategy ويذور نموذج أندى حول هذا المفهوم. والاستراتيجية من وجهة نظره تشير إلى القدرة الابداعية الممكنة لدى الأعضاء في موقف التفاعل. أما كلمة مواكبة Coping فقد استعملت عنده للدلالة على وجود مخديدات مفروضة على أماط التفاعل في الموقف (Dbid. 75).

وجد «أندى هارجريفز» في دراسته عن سلوك المعلم داخل حجرة الدراسة أن كل الأفراد الفناعلين في الموقف هناك يسلكون سلوكا تفاوضياً وابناعياً في استجاباتهم لخبراتهم الحياتية. وكل أنماط التفاعل القدمة داخل حجرة الدراسة في شكل استراتيجيات للتعامل قابلة للبقاء والتوالد بشرط أن يكون هناك إمساك ناجع بالقيود المفروضة التي يحس بها الأعضاء. بعبارة أخرى، الإبداع والقيود عنصران كلاهما موجودان ومتواجدان داخل حجرة الدراسة.

المدرسون داخل حجرة الدراسة – في ضوء ما تقدم – هم بيساطة مبدعون لكن في حدود القبود الموضوعة. يقول «أندى هارجريفز» يوجد عدد محدود فقط من الحلول للمشكلات والمسائل التي يواجهها المعلمون».

وما مصدر القسود المفروض على إيذاع نمط التفاعل داخل حجرة الدراسة؟ وجواب وهارجريفرة أن القبود مصدرها المجتمع الكبير، مجمل البنى الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية. وهذه البنى هى الإطار الذى يعمل من خلاله مؤسسات المجتمع وما يصدت داخل المدرسة من المجتمع وما يصدت داخل المدرسة من تضاحلات وتفاوضات يومية. وللقبود المؤسساتيةه على ما يحدث داخل المدرسة من عن تضارب الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي نقسه، فقد يعلن النظام التعليمي أهدافا تتملق بالنمو والرعاية الشخصية للأهداف وللساواة الاجتماعية. وفي نفس، المقد والمحافظة عن إعداد الطفل ليحتل مكانته في المجتمع، والهدفان نفس الوقت قد يعلن أهدافا عن إعداد الطفل ليحتل مكانته في المجتمع، والهدفان متنافضان. أما المصدر الثاني للقبود فهو نافج عن أنماط الايديولوجيا التربوية الذين يحتلون مناصب تنفيذية قريبة من المعلم أو مؤدة فيه إداري.

والسؤال الآن كيف تمارس هذه القيود ضغوطًا على عمليات ابداع السلوك التفاعلي ؟

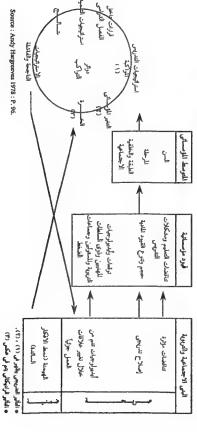
يقول أندى هارجريفز أن ثمة عوامل تتوسط فى الموقف بين القيود والإبداع. وهى عوامل مؤسساتية مثل السن ومستوى الطبقة الاجتماعية للتلاميذ وخلفيتهم الاجتماعية (انظر إلى الرسم التخطيطي للمخطط النظرى ص ).

فعلى سبيل المشال بمكن للمدرسين أن يضعوا في مقدمة عملهم تنفيذ الايديولوجية المفروضة، ينما هم في واقع الممارسة لايفعلون ذلك. إلا أن ذلك مرهون بالطبع بمدى تدخل هذه العوامل الوسيطة للتخفيف من وطأة القيود وتوسيع هامش الإبداع أو العكس. ويقول أندى هارجريفز:

«كل المعلمين تحت القيود لكنهم بيدعون استراتيجيات محدودة للعمامل مع هذه القيرد. وهذه الاستراتيجيات تعمل داخل حجرة الدراسة وتنتج استجابات من التلاسية والمعلمون يقيمون هذه الاستجابات ويقررون إذا كانت الاستراتيجيات ناجحة أم فاشلة» (Did::.11)

وإيداع المجلم لنعط استراتيجياته محدودة محدود هو الآخر بمجموعة من افتراضاته القيمية التي تؤخد مأخذ التسليم في الحياة اليومية المدرسية: افتراضاته حول التدرب والتمدرس والطفل والقيم.

# مخطط «أندى هارجريفر النظرى»



ومن الرسم التخطيطي لمخطط هارجريفز النظرى يتبين أن القيود أو الهيممنة المفروضة على التفاعل اليومي داخل حجرة الدراسة جزء من المطيات المسلم بها في الحياة المدرسية. وأن هذه القيود لها جذورها الاجتماعية.

ومن وجهة نظر «بلاكليدج» و «هانت» ، اللغان قدما لنا هذه الدراسة أن أهمية مخطط أندى هارجريفز تكمن في تركيزه على فكرة الايديولوجية والهيمنة وتأثيرهما في عملية تخديد أو تعريف الموقف الذي يتم داخل التفاعل اليومي. وأن الربط الذي أقامه بين الايديولوجية والخبرة إنما يقدم طريقاً لنمو مزيد من البحوث التربوية في هذا الاعجاه (Blackledge & Hunt 1985: 287).

حاول وأندى هارجريفية أن يزودنا بإطار تخليلي يمكن أن يربط المسائل البنهوية بالاهتمامات التفاعلية داخل حجرة الدراسة. ونجاحه في هذا الخطط إنما يبين لنا أن الباحث الالتوجرافي النقدي عليه أن يؤمن بأن ثمة هامشا كبيرا داخل التفاعل اليومي أمام أعضاء التفاعل لصنع وإيداع أفكارهم وممارساتهم. كما أن على هذا التفاعل قيوداً خارجية تمتد بجلورها إلى المجتمع الكبير، من خلال بناة التاريخية والثقافية ومن خلال مؤسساته العاملة. وتعريف الموقف الذي يسيطر على عملية التفاعل إنما هو محصلة للتفاعل بين الموقف اليومي والإطار التاريخي الاجتماعي المؤسساتي الذي يتم فيه الموقف. ومحطط وأندى هارجريفزه ودراسة كل من وريليزه و وأودمان، تقول جميمها أن الناس ينمون أفكارًا وايديولوجيات في تفاعلاتهم اليومية ... وهي ما تصبح حقيقة بعد ذلك، وتتحقق في تفاعلات الموقف في المؤسسات التنظيمية. وإذا تخفقت ايديولوجية ما فإنها تشكل خبرة المتفاعلين داخل حجرة الدراسة. إلا أن مسألة: أي الديولوجية هي التي تتحقق؟ فإن الإجابة عن ذلك تعتمد إلى حد كبير على من يملك القوة ليجعل الايديولوجية واقماً. وفي النهاية يبدو أن الباحث الاثنوجرافي النقدى عليه أن يكون واعياً وقادراً على كشف التناقضات الكامنة في كل موقف ... حتى يتعرف جيداً على بنية القواعد والمقولات المتحكمة في عملية التفاعل والبانية للنشاط اليومي.

# خامسًا: الاثنوجرافيا النقدية والمدرسة المصرية

فى ضوء مناقشتنا السابقة للروافد النظرية التى يمكن أن نقوم عليها الالتوجرافيا النقدية، وفى ضوء مناقشتا السابقة - أيضاً - لخصائصها الأساسبة، وفى ضوء فهمنا لطبيعة مشكلاتنا فى مصر، يتضح لنا مدى حاجتنا الشديدة إلى مثل هذا المدخل الالتوجرافى النقدى لدراسة سسيولوجيا المدرسة المصرية. وفى هذا الجزء من الدراسة سنناقش الامكانات النظرية والبحثية التى ينطوى عليها هذا المدخل الالتوجرافى النقدى لدراسة وفهم المدرسة المصرية.

لقد تكونت الوقائع التربوية داخل مدارسا في إطار ميراث حضارى يضرب بجدوره في الماضى السحين، حتى أن أعضاء العملية التربوية داخل المدرسة، وخارجها قد سلموا بما يجرى وأخذوه مأخذ التسليم وتعاملوا معه كأشياء معطاة لاتناقش: الأنماط الشقافية والمعرفية داخل المدرسة طبيعة الإدارة وأنماط القيادة، طبيعة العلاقات الاجتماعية وأشكال التمامل (بين المدرسين وبين الإدارة والمدرسين وأولياء الأمور)، أشياء وأدوار لانسأل عنها، بل نقبلها قبولا ونسلم بها تسليما: معنى الامتحانات ... ممنى التقويم ... معنى التقويم ... معنى الدكاء والتحصيل ... معنى الملم الكفء. ممنى التأكم البحد .. معنى الدلم الكفء. بينا أحكام كثيرة عن ذلك الذي يوجد ويجرى داخل مدارسنا .. أحكام بعضها بصف أشياء بأنها رديثة وطبية. وهى أحكام المتوسع معنى التقام الانباء بأنها رديثة وطبية. وهى أحكام المدرسة الوطباء الأمورة عن ذلك الذي يوجد ويجرى داخل مدارسنا .. أحكام بعضها بصف أشياء بأنها وديثة وطبية. وهى أحكام الانوضح حقيقة أو طبيعة موضوعاتها ومع ذلك تتحكم في أنعالنا وانفعالاتنا في مواقف الحياة الهومية.

إن المسلمات والأفكار التربوية الشائعة، وللفردات اللغوية الراسخة في عقولنا --والتي تؤخذ في الواقع مأخذ التسليم - إنما تلعب دورًا أساسيًا في تخديد فرص التغيير والاصلاح التربوى، إن لم تكن عاملاً في القضاء عليها.

وبينت لنا دراسات امبريقية جادة وجود كثير من المشكلات في واقع حياتنا التربوية: الدروس الخصوصية .. التسيب البيرقراطي .. التطرف في الضبط الشكلي أو التفريط في محتواه .. الاغتراب والأنومي .. تفاقم الازدواجيات في نظمنا التعليمية .. التركيز على التحصيل .. أزمة صنع القرار .. المركزية الشديدة .. نقص تكافؤ الفرص التعليمية .. إلغ هذه المشكلات. لكن رغم أهمية هذه الأبحاث فقد ظلت أهميتها محصورة فيما أشارت إليه من وجود هذه المشكلات.

لقد تركتنا هذه الأبحاث يحكم منهجيتها الامبريقية - دون أن تقول لنا شيئًا عن هذه المشكلات: لا عن طبيعتها، ولا كيف تكونت، ولا كيف يتعامل معها المشاركون في العملية التربوية داخل المنارس ... وما نوع تعاملهم مع هذه المشكلات وأنماط الفعل إزاءها .. هل هي أنماط تكريس للمشكلة أم أنماط مقاومة وتغيير؟

إن ما نحتاج إليه هو فهم طبيعة مشاكلنا التربوية ... وقهم واقعنا وديناميات الخبرة الإنسانية المتفاعلة مع الواقع وما به من مشكلات. ونعرض فيمما يلي بعضاً من هله ا المشكلات التي يمكن أن يمالجها الملخل الالتوجرافي النقدى ويتعامل معها - في إطاره ومن خلال منظوره. ولعل يكون في ذلك إثارة لمزيد من الحوار. وهي كما يلي:

أ) هناك المنتج التربوى الذى أتجه هذا الواقع بما فيه من مشكلات. ونعنى بذلك تلك الشخصيات التى قد تنميها العمليات التربوية بكل أبعادها التى قد تخفى علينا. ويمكن تخديد ثلاث شخصيات: الشخصية المسايرة، والشخصية المتمردة، والشخصية المسايرة على من هذه الشخصيات الفهلوية (عبد السميع سيد أحمد، ١٩٨٦ - ٨٠٧). فأى من هذه الشخصيات تتنجها مدارسنا فى الواقع الثقافى الماش؟ وكيف نعرفها وتتعرف عليها منهجياً؟

> دزيارة لبعض القصول من شأنها أن تجعلنا ترى الاختباء خلف الرؤوس، واختيار المقاعد الخلفية، والنظرات الزائضة، وأعمسال السخسريب وكل التصرفات التي يقوم بها التلاميذ كظواهر عامة تستحق الدراسة (المرجع السابق، ص ٨٠).

وقد تثور تساؤلات كثيرة حول هذه الشخصيات التي تتج داخل مدارسنا: ما حقيقة هذه الشخصيات؟ كيف تنشأ وتتكون سماتها؟ ومن المسئول عن إنتاج هذه الشخصيات؟ وقد تكون الإجابة أن المدرسة - بسبب رسالتها الخفية - هي المسئولة عن استمرار بعض هذه الظواهر في المجتمع بما تخلقه من شخصيات التلاميذ. ومن أبرز نلك الظواهر، التحايل والنفاق والفهاوية. وبالطبع يمكن أن ننظر إلى هذه الظواهر والشخصيات من المنظور التأويلي النقدى – على طريقة معالجة ويليز السابقة للصبية المتمردين في دراسته التى عرضناها سابقاً – أى ننظر إليهم وإلى شخصياتهم كأمكال من المقاومة تصدر عن تلاميذ ينتمون إلى شرائح اجتماعة ذات ثقافة فرعية امتدت إلى المدرسة وتتعامل مع أشكال الهيمنة الثقافية الأخوى التى تفرضها المدرسة بنوع من المقاومة والرفض على طريقتها.

ب) كذلك هناك مسألة اللغة في واقعنا المصرى وداخل مدارسنا. وهي مسألة هامة. فاللغة أحد ركائز التحليل في المدخل الانوجرافي. حيث تلعب مفردات لفتنا في الخطاب اليومي دوراً كبيراً في تشكيل التنظيمات والبني الاجتماعية. وكما تبين زينب شاهين فالسجلات أفنعة تخفي مختها عمليات لفوية وكثيراً ما تنطوى على مفالطات ومسامات ومجاملات. وتلمب اللغة في مجتمعنا المصرى دوراً كبيراً في تشكيل حياة الأفراد. فهناك عبارات وألفاظ إذا ما استخدمت في مواقف معينة تغير مسار الأحداث. وهناك ألفاظ إذا ما استخدمت في مواقف معينة تغير مسار الأحداث. حياك ألفاظ إذا ما استخدمت في مواقف معينة تغير مسار الأحداث. حياك الأماظ إذا ما المتخدمت في مواقف معينة تغير مسار الأحداث. حياك المناطق وجهرات الدواسة؟

—) وثمة تساؤلات هامة أخرى عن علاقات القوى والنفوذ وتوزيعهما داخل مدارسنا: فكيف يتم ما يتم داخل الملرسة المصرية؟ ومن هو صاحب القرار المؤثر؟ ومن المركبة والمرارسة المرارسة المرارسة وحجرات الدراسة؟ الأكثر تأثيراً في تحديد (أو تعريف) الموقف التفاعلى داخل الملارسة وحجرات الدراسة؟ وأى ايديولوجية وأى ثقافة تصاحب القرار وتمارسات التأثير والتأثر؟ وما الآليات البيوية التي تصاحب القرار أو تواكبه؟ وما ركيزة القرارات والتأثيرات .. هل المدير .. هل إدارة المركزية ..؟ هل هناك آليات أخرى خفية تعمل في هذا الإطار؟

د) وحينما نتكلم مثلاً في هذه الأيام عن ضرورة الاهتمام بالمتفوقين وفتح فصول خاصة بهم داخل بعض المدارس، تجد أن البحث الالتوجرافي النقدى يمكن أن يبدأ بالنساؤل: ما النفوق؟ ويطرحه على كل أطراف العملية التربوية داخل للدرسة وخارجها ليصل إلى: كيف يفهم الأعضاء - أطراف العملية التربوية بما فيهم التلاميذ وأولياء الأمور - هذا المصطلح؟ وما دلالته بالنسبة لهم؟ وما الآلات والعمليات التي يثيرها المصطلح؟ وما التناقضات التي يثيرها المصطلح؟ وما التناقضات الكامنة فيه؟ وكيف نشأ المصطلح بكل دلالاته في واقعنا التربوي؟ وكيف يتمامل والمتفوقون، ويعاملون؟ ومن المستفيد من هذا المفهوم ومن الفحية؟ ولماذا ساد مفهوم معين لهذا المصطلح في واقعنا - هذا - ولم يسد مفهوم آخر - في الزمان والمكان؟ وما الموامل والبني الفاعلة في موضعت هذا المفهوم والياته؟

هـ) هناك مشكلة اختزال العملية التربوية في مدارسنا إلى اعتبارها عملية تحصيل. وأصبح التحصيل هو كل الواقع التربوي. أصبح حقيقة مسلم بها وارتبطت به معاني كثيرة توجه العمل التربوي بدون وعي. فإذا سألنا عن معني «التلميذ الجيد»، أو المدرس الكفء؟ أو المدرسة الممتازة؟ كان الجواب لدى كل أطراف العملية التربوية - الإدارة والمدرسين والتلاميذ وأولياء الأمور - مرتبطًا بالتحصيل: التلميذ الجيد هو التلميذ الشاط في التحصيل مقيساً بدرجاته الحاصل عليها في المواد الدراسية من اختبارات لانقيس إلا التحصيل. والملم الكفء هو المعلم الذي ينقل إلى أدمغة تلاميله ما يجعلهم يتفوقون في الاختبارات التحصيلية. وارتبط بالمعلم الكفء معنى الضبط الصارم، الذي يمتقد بضرورته في زيادة فاعلية التحصيل لدى التلاميذ. أما المدرسة الجيدة فهي المدرسة التي يحصل تلاميذها على أعلى الدرجات .. اختزلت التربية إلى التحصيل ومجويد الحفظ. ومن خلال هذا الاختزال تكونت معاني تربوية سائدة عن المعلم الجيد والتلميذ الجيد والمدرسة الجيدة ... والتفوق. ونشأ عن ذلك أيضاً ممارسات بالضرورة: كالدروس الخصوصية .. والاختيارات التحصيلية .. وترتيب المكان داخل حجرات الدراسة. والضبط الشكلي ... والكتب الخارجية. حتى المدارس الخاصة -الاستشمارية - تشكلت على نفس النغمة والوتيرة ونهج التحصيل، وكان يمكن أن تقوم على نحو آخر مخالف.

فهل يمكن اعتبار التحصيل - بحسب منظور الالترجرافيا النقدية - مقولة حاكمة للنشاط والتفاعل التربوى داخل مدارسنا؟ وإذا كان الأمر كذلك فعلى أى قاعدة ثقافية تستند؟ أليست هي امتداد لثقافتنا الاجتماعية وقد تفلغلت في أشطتنا التربوية اليومية؟ وما القاعدة الثقافية الحاكمة فيها؟ .. هل هي الثقلية (أعنى الثقافة النقلية النصية) أم هرمية المعرفة والكبير عنك بيوم يعرف عنك بسنة؟؛ أم هما معا؟.

و) وهناك مشكلة الدروس الخصوصية وهى مشكلة هامة في واقمنا التربوى. ويمكن للمدخل الانتوجرافي النقدى أن يعالج هذه المشكلة في إطاره ومن خلال منظوره .. ومن ثم نحصل على معالجة مختلفة وتفكير مختلف. ويتطلق المدخل الانتوجرافي هذا من اعتبار أن كل ما يدور داخل المدرسة هو حقائق اجتماعية انجزت من خلال التفاعل اليومي بين الأطراف المشاركين وما ثم فيه من تفاوضات واتفاقات. الدوس الخصوصية إذن هي متبع اجتماعي صنعه وأبدعه أعضاء الموقف في إطار القواعد والمقولات الحاكمة.

وإذا ظللنا نتناول مسألة الدروس الخصوصية في إطار المبادئ أو العوامل التفسيرية الكبرى: العوامل السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية - كما هو حادث في بحوثنا السائدة - فلن نصل إلى الامساك بحقيقة ما يحدث بالفعل من تفاعلات يومية في الحياة المدرسية، ذلك التفاعل الذي أنجز هذا الاتفاق حول صيغة والدوس الخصوصية، بوضمها الراهن. واعتقد أن هذه الصيغة في ضوء المنظور النقدي التأويلي .. هي اتفاق توصل إليه الجميع في إطار القواعد والمقولات الحاكمة داخل مدارسنا (التحصيل والنقل والنصية) ... وبجمعت حول هذا الاتفاق معانى ومصالح لأطراف متعددة: المعلم .. التلميذ ... الإدارة .. ولى الأمر .. السلطات التربوية نفسها .. حتى مصلحة الضرائب فقد دخلت أخيراً كطرف، حيث انشغل ٥جابي الضرائب المصري، بحساب دخول المعلمين من الدروس الخصوصية كمصدر لزيادة دخل الخزينة. الدروس الخصوصية بهذا المعنى إذن صيغة رمزية أبدعها الأفراد الفاعلون في الموقف وصارت من حقائق النظام التعليمي في سلسلة متماسكة مع غيرها من الحقائق الأخرى في سياق عام متسق هو النظام التعليمي. فكيف تم هذا الاتفاق الجمعي؟ وكيف نمت وأنجزت وأبدعت وتشكلت هذه الصيغة؟ وما هي القواعد والمقولات الحاكمة في ابداعها وممارستها؟ كل هذه أسئلة جليلة تبحث عن إجابة جليلة. والاثنوجرافيا النقلية بخصائصها التي أسلفناها نعتقد أنها قادرة على التصدى لمثل هذه الأسئلة.

ز) هناك مشكلة الازدواجيات التي تفاقمت الآن في نظامنا التعليمي: مدارس عامة ومدارس خاصة، ومدارس عامة عربي ومدارس عامة لغات، مدارس خاصة عربي ومدارس خاصة لفات، مدارس خاصة مصرية ومدارس أجبية، مدارس دينية عامة ومدارس إسلامية خاصة، مدارس مدنية ومدارس أزهرية دينية، ومدارس تعليم عام -Ge nerl Education ومسدارس تعليم مسهني، وفني وهناك أيضا أشكال أخسرى من الازدواجية، مدارس المناطق السكنية الغنية، ومدارس المناطق الفقيرة، حيث يتوفر للمدارس الأولى امكانات ومصادر تمويل مادية غير متاحة للمدارس الثانية. والسؤال المثار هنا من منظور تأويلي نقدى، ما تأثير هذه الازدواجيات على الهوية الثقافية للتلميذ: وما تأثير ذلك في مسألة الاندماج الاجتماعي؟ وكيف تتم عمليات الاندماج وعلى أي نحو .. ولتحقيق أي هدف؟

 ويرتبط بمسألة الازدواجيات السابقة مسألة أخرى هي مسألة العدالة الاجتماعية في المجتمع. وتتمثل هذه المسألة في السؤال التالي: إلى أي حد تصنع هذه المدارس المتعددة – الازدواجيات – فروقاً اجتماعية؟ وكيف؟

لقد ظل السؤال: هل تصنع المدرسة فروقاً؟ سؤالاً يبحث عن إجابة حتى بين علماء كبار علماء اجتماع التربية في الفرب. وتصدى له على سبيل المثال لفيف من علماء كبار وتماد والمواد واسات عالية الجودة ومن أهمها نذكر دراسة كولمان وآخرين (Jencks et. al., 1972).

واعتمدت هذه الدراسات على البحوت المسحية الامبريقية التي تهدف إلى قياس الملاقات الارتباطية بين مجموع المتغيرات الدراسية وخلفيات التلاميذ ومستوى أدائهم. وأشارت النتائج إلى دأن الفروق بين للدارس لاتؤثر على المساواة، أو بمبارة أخرى، أن المدارس لاتوشر على المساواة، أو بمبارة أخرى، أن المدارس لاتصنع فروقًا بين التلاميذ. وأن الفروق نابعة من الخلفيات الاجتماعية الطبقية للتلاميذ.

ومهمما كان التعليق على مدى صحة الإجابة السابقة أو خطاها، فإن هاتين المراستين - لم تقل لنا المراستين - لم تقل لنا المراستين - والدراسات الأخرى التي سارت على نفس النهج الامبريقي - لم تقل لنا شيئًا عن طبيعة الممليات التربوية داخل الملاسة التي تصنع الفروق أو لاتصنعها (Rosenbaum, 1976). فمثل هذه البحوث قد تكون ملائمة لدراسة مقدار الفروق بين المدارس في المجتمع، لكنها غير قادرة على مساعلتا في تحديد ما إذا كانت هناك عمليات اجتماعية معينة تعمل داخل المدرسة على تنمية اللامساواة الاجتماعية في

المجتمع أم لا. ولايمكن أن يتم ذلك إلا من خلال فحص ودرامة العمل الروتيني الذي يقوم به التربوبون داخل المدرسة مع التلامية عن قرب وبدقة على طريقة الدراسة، أو الانتوجرافية. وإذا تم ذلك سنكون قادرين على تحديد طبيعة ونوع مساهمة المدرسة، أو بالأحرى تحديد حصائص التفاعل المنظم داخل المدرسة الذي يسهم في عملة المساواة أو اللامساواة الاجتماعية: إن فحص الممارسات الهيراركية داخل المدرسة وأنما سلوك التفاعل داخل المدرسة هو الذي يسئ أوجه المساهمة وكيفيتها. ونحن نحتاج في مصر إلى مثل هذه الدراسات الالتوجرافية التي قد تمكننا من التصدى لهذه المذكلة في مجمعنا.

وقد تكون الدراسات الالتوجرافية جزئية داخل المدرسة - بمعنى أنها تركز على بعض جوانب التفاعل داخل المدرسة .. إلا أن تراكمات مثل هذه البحوث يمكن بعد فترة من الزمن من رؤية عميقة لصورة التوجرافية متكاملة ليس في مدرسة واحدة ولكن في سلسلة كبيرة من مدارس المجتمع .. فذلك ما يمكننا من رؤية كيف يتمامل الأعضاء داخل المدرسة وكيف يعيش أبناؤنا واقعهم التربري وكيف يتم التفاعل.

كذلك، لابد من دراسات التوجرافية تبعية .. فإذا كانت الالتوجرافيا النقدية قادرة على مدنا بصورة لكيف تتم عملية التفاعل، فمعنى ذلك أننا في حاجة لتحديد هل نفس التلميذ يعامل بطريقة مختلفة في القطاعات الختلفة داخل المدرسة؟ وهل نفس التلميذ يعامل بطرق مختلفة بعد خروجه من مدرسة إلى مدرسة تالية أو إلى حقل العمل؟ لذلك نحن في حاجة إلى تتبع نفس مجموعات التلاميذ خلال مواقف الحياة اليومية داخل للدرسة وخارجها.

إن مدخل دراسة بنى النفاعل والمعانى السائدة، والترتيبات المدرسية داخل المدرسة وحجرات الدراسة، وتعريفات المواقف اليوسية، من خلال الملاحظة المشاركة، والمعايشة، والمقابلات العميقة، وتخليل السجلات من واقع الحياة اليومية، هو ما يعدنا بفهم واضح، ويجعلنا أكثر قدرة على كيف نعرف التربية، وكيف نتحث عن التربية وكيف نصلح التربية، وكيف تختار وسائل عقلانية في التعامل مع الأحداث اليومية، ويجعلنا أكثر قدرة على تقديم صورة سياقية للعمليات الأساسية للتربية كما هي في تفاعل الحياة اليومية في مدارسنا. ومدخل البحوث الانترجرافية النقدية الذي يتجه إلى كشف الآليات الحاكمة للنشاط اليومى الحياتي هو المدخل القادر على إمدادنا بتزكيات لأفعال محددة تجاه تغيير هله الآليات في مواقف تربوية معينة، ووسائل عقلانية للاصلاح. ولأن تتاثج البحوث الانتوجرافية تناتج عيانية وليست مجردات (أو وصف الواقع في خطوط ودوائر احصائية) فهي ذات فائدة كبيرة في دفع المربين والمسئولين تجاه اتخاذ القرارات وتنفيذ الأفعال التي تخدت تغييراً. وأخيراً فإن هذا المدخل و قدرة على استحضار الوعي، ليس فقط للباحثين بل ولجميع أطراف المعلية التربوية. حيث يضع المعليات التي تؤخذ مأخذ التسليم كموضوعات للبحث التساؤل .. فيحتنا جميما – باحثين ومفحوصين – على التفكير وإعادة التفكير في معطيات واقعنا، ويدفعنا إلى تغير مفردات حياتنا اليومية التي نفاعل بها ومن خلالها في واقعنا الدي.

إلا أنه ينبغى التأكيد على أن نجاحنا في ممارسة النشاط البحثى في هذا المدخل إنما يتوقف على مدى تمكننا كباحثين من استيماب الخففية النظرية التي ينطلق منها ذلك النشاط البحثي الالتوجرافي، واتقان المهارات البحثية فيما يتطلب النشاط من القيام بالملاحظة والمايشة والمقايلات العميقة وتأويل النصوص والسجلات وفهم جيد للغة الأم واللغة المحلية على السواء، ويتطلب ذلك بالطبع إعداد باحثين وتنشئة علمية تستند بالضرورة على جماعات علمية كما يتطلب ذلك في وقتنا الحاضر في مصر – تسامع الجماعات العلمية القائمة التي يجب أن تعمل على توفير مناخ من الحرية الاكاديمية لنشاط الانجاهات الناشقة المخالفة لها .. في سبيل مخقيق مدارس فكرية متعددة في البحث العروى تضمن التقدم العلمي في مجمعنا.

### والخاتمية

كانت الدراسة الحالية محاولة لتأسيس الترجرافيا نقدية - كمدخل كيفى فى علم اجتماع التربية. والالتوجرافيا النقدية كنشاط بحى يشير إلى اجراءات بحثية معينة تنتج بيانات ومعلومات وصفية.

إلا أن الانتوجرافيا النقلية ليست مجرد وصف كثيف لفهم خبرة الحياة المشتركة نجموعة من الأفراد، إنما هي أساماً نشاط نظرى يمكس توجها استمولوجيا وافتراضات ورؤى نظرية. وينبهنا ديلمونت و واتكينسونه إلى أن ما يجب أن يكون واضحاً هو أنه لاتوجد علاقات حتمية قوية أو مباشرة بين العمل الانتوجرافي من ناحية، وبين أى موقف نظرى محدد - أو نظرية معينة - من ناحية أخرى، فالالتوجرافيا يمكن أن تتم تخت أى توجيه نظرى كان. بل أن هناك بعض الباحثين قد أجروا بحوثا التوجرافية دون أى خلفية نظرية. وجاءت بحرثهم مماثلة لتلك البحوث الامبريقية الفيقة الخالية من أى موقف نظرى (3. Delamant & P. Atkinson 1980: 3.).

وقد ميزت الدراسة الحالية بين ثلاثة أنواع مختلفة للاتنوجرافيا: النوع الأول وهو ما أطلقنا عليه الاتنوجرافيا التقليدية. وهى الاتنوجرافيا التى إرتبطت بتقاليد المدرسة الوظيفية فى الاتنوبولوجي وعلم الاجتماع، والتى تقوم على مقاهيم المكانة، والدور، والمعايير والقيم، كمفاهيم مسبقة لقهم التفاعل. أما النوع الثاني، وهو ما نطلق عليه الاتنوجرافيا التأويلية وهى الاتنوجرافيا المرتبطة بتقاليد علم الاجتماع الرمزى فى اتجاهاته الشلالة، أو فى واحد منها أو أكشر: التضاعلية الرسية، والفينوسينولوجي، والاتنوميشودولوجي، والنوع الثالث، ونطلق عليه الاتنوجرافيا النقدية. وهى الاتنوجرافيا التي تعتمد على محاولة للتأليف بين القاليد التأويلية الرمية الثلاثة من جهة والتقاليد للظواهر الصغيرة فى الحياة اليومية داخل المدرسة والتحليلات السيولوجية للظواهر الكبيرة فى المجتمع.

والاختيار المنهجي، على أي حال، هو اختيار فلسفى الديولوجي بالضرورة. فالطريقة التي ندرس بها الناس تؤثر بالضرورة على كيفية رؤيتنا لهم. والاتوجرافيا النقدية تتيح لنا أن نعرف الناس شخصياً وعن قرب، وأن نراهم على نحو ما ينتجون ويصنعون تعريفاتهم وخبراتهم في مواقف الحياة اليومية.

وفى ضبوء منا تقدم فى أجزاء هذه الدراسة نستطيع أن نجمل القسول بأن الانتوجرافيا النقدية فى مجال التربية لانساعدنا على فهم واقع الحياة اليومية فى مدارسنا الانتوجرافي المتعنير الكامنة فى هذا الواقع. وثمة المكانات ثلاث ينطوى عليها المدخل الانتوجرافي النقدى: أولاً، مساعدة الباحثين على كسر حلقة الصمت إزاء مفرداتنا اللغوية فى التربية ومعانى الواقع السائدة فيه وفتح باب المناقشة حول كل ما أخذ أو يؤخذ مأخذ التسليم. ثانيا، اكتشاف القواعد والمقولات الحاكمة لأنشطتنا التربوية البائية وفهم فاعليات وعمليات تعريف الموقف من قبل أعضائه. ثاثيا، البحث لاتبويرى شامل للباحثين والمشاركين موضوع الدراسة ". حيث يثير الأصائة ويفتح باب الحوار بينهم، وبعد النقاش حول قضايا لم تكن من قبل مطروحة. والحوار وعى. والوعى يتسم بالشمول بالضرورة.

وثمة قضية أخرى هامة قد تثيرها هذه الدراسة في أذهان البعض. وهي قضية الأخذ عن الفكر الغربي التربوي.

أجل .. قد يكون ما قدمناه من مناقشات هنا يمكس انجاهات ورؤى نظرية غربية. وهي وذلك - وبما - لأن هذه الملاخل البحثية النظرية جديدة في اجتماع التربية. وهي جديدة حتى في المالم الفربي نفسه حيث نشأت هذه الانجاهات داخل التربية في منتصف الستينات وأوائل السبعينات من هذا القرن. فهي نتاج حركات التنوير في المالم الفربي التي ظهرت في تلك الفترة .. ونتاج قوى التغيير وابداعها هناك. وما زالت تشكل هذه الملاعل البحثية والنظرية نوعاً من المقاومة والنضال ضد هيمنات سائدة في الجمال التربوى - كجزء من الهيمنات السياسية والاجتماعية - هناك. وحرى بنا أن نعرب مي أن عناصر الهيمنة السيامية السائدة في الفرب - على الشعوب الغربية - هي نفسها العناصر التي امتدت عبر حدود بلادها، مع عابرات القارات والشركات المتددة البحسية، لتمارس مزيداً من الهيمنة عاينا - نحن شعوب البلدان النامية الفقيرة.

قرى التغيير والتحرير فيه، كيف يتعاملون مع الهيمنة الواقعة عليهم علنا نتعلم كيف نقاوم نفس الهيمنة الغربية المرتبعة بالهيمنة اللخطية - الواقعة علينا. هل يمكن أن نبدع فكراً للمقاومة نابع من خصوصية مجمعنا .. حتى يمكننا أن نصبح فاعلين في هذه الحضارة العالمية مشاركين في صنحها.

فما أردناه هنا هو تقديم مدخل بدخى نحاول تأسيسه فى ضوء تلك الاعجمادات الفلسفية والسسيولوجية .. ولتتحاو من منطلق نقدى مع كل ما مجمده فى الفرب جديداً. فيجب ألا يطول انتظارنا حتى نتمامل مع منتجات الفرب الحضارية. ويقول عابد الجابرى فى لهجة ناقدة لاحجامنا الثقافى الحالى عن دراسة حضارة الفرب يقوله:

وإن الأفكار التى ظهرت فى الغرب منذ فترة طويلة من الزمن هى نفسها الأفكار التى اضطررنا أعيراً إلى مناقشتها الآن .. لكن بعد أن انتظرنا قروناً طويلة؛ (عابد الجابرى، ١٩٨٩).

ويؤكد عبد السميع سيد أحمد على نفس المتى وفى نفس الاتجاه حينما بين أهمية حوارتا مم الفكر الغربي بقوله:

ريما كان الدرس الذى نخرج به من فترة التنوير الخاصة بنا في بدايات هذا القرن هو أنه لاسبيل إلى الشخلص من مفردات وخطاباه إلا بشعلم وخطابه الغير. من تلك المفردات يكون التحور حين ندرك أسرار لقة العصر ومحتواها وما تعبر عنه فتصبح جزءاً لا يتجزأ من لغتناه (عبد السميع سد أحمد، 1947).

على أى الأحوال إن الحوار مع هذه الأفكار التي قدمناها هنا مسألة ضرورية جلكًا لأن فهمها يساعدنا على الامساك بمفاتيح حضارة نواجهها ولم نشارك في صنمها. إن دراسة هذه الأفكار وإدارة العوار معها بعمق وجدية تجملنا قادرين على فهم ملموسنا وما يدور فيها وتمكننا من الولوج إلى داخلها لنرى في صمت ونناقش بتأن وتعاطف ما يجرى هناك. إنها منهجية لاتفترض أفكارًا سابقة على الواقع .. تبدأ أولاً بملاحظة عميقة .. ثم تثير التساؤلات: ما هذا الذي يجرى أمامنا .. ونتظر الجواب .. ويتولد سؤل آخر وهكذا، حوار متباذل وانخراط في الحباة والممارسات والأنشطة التي يقوم بها الناس. لا نفترض معان مسبقة، ولانطبق مفاهيم جاهزة. إن أفكارنا أو مفاهيمنا ما هي إلا وسيلة للبداية .. لتفجير النقاش والحوار وقوى التأويل الكامنة فينا. لتنشأ دائرة تأويل جللية لاتخمد حتى نصل إلى الفهم الحقيقي لحياة الناس، ونشاطنا كباحثين هو يتلال لكل ما يفترض من مفاهيم .. وزبيطها بالأحداث والأنشطة اليومية: نستخرج مدلولات التعابير اللفظية وغير اللفظية، الإماءة والإشارة .. ونقرأ السجلات، سطورها وما مدلولات التعابير اللفظية وغير اللفظية، الإماءة والإشارة .. ونقرأ السجلات، سطورها وما ليعن سطورها، ونكمل الكلمات التي لم تنطق ليكتسمل الحديث ويتحدد أمامنا وخطاب، الناس فنعرف معنى الحدث في أذهائهم .. نتمكن من بناء الوقائع لفهم خباياها .. واكتشاف امكانات التغيير الكامنة فيها. حيئظ منعيد بناء مافتنا على طريق حياة جنيلة أفضل وأكثر عدلاً وأكثر حرية. سنفهم واقعنا بعين الحكمة والبصيرة والمشاهدة والحدس والاستبصار. وحينفذ ستكون لكل النظريات الاحصاءات معان أغرى جايدة في ضوء فهمنا لواقعنا.

# الهوامش والراجع

حامد عمار: التشئة الاجتماعية في قرية مصوية (صلوا)، ترجمة غريب سيد أحمد وآخرون، الاسكندية: دار المرفة الجامعية، ١٩٨٧.

حسن البيلاوى: وطيبولوجيء مقترح اتصنيف نظريات علم اجتماع الترية الماصره وراسات تربوية، المجلد الأول – الجزء الوابع – مبتمبر ١٩٨٦ء ص ص ع ٩٤ – ٢٣١.

زينب شاهين: الالثوميثودولوجيا، رؤية جديدة للىراصة المجتمع، القاهرة، مركز التنمية البشرية والمبلومات، ۱۹۸۷.

عبد السميع مبد أحمد: «جدوى نظرية القهر في اجتماع التربية» ال<mark>تربية المعاصرة، العدد</mark> السادمي عشر، السنة السابعة، ديسمبر ١٩٩٠، ص ص ٤٣ – ٩٤.

كمال بخيب: «النظرية النقدية والبحث الاجتماعي والتربوي» التوبية المعاصوة، العدد الوابع - يناير 14۸٦، من ص ٧٠ - ١٣٩.

محمد عابد الجابرى: اشكالية الفكو العوبي المعاصو، بيروت، مركز دواسات الوحدة العربية، ١٩٨٩ .

محمود أبو زيد إبراهيم: «أزمة البحث التربوى»، التربية للعاصرة، العسلد الرابع – يناير ١٩٨٦، م. ص. ٧٤ - ٧٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abd- El- Aziz, S. Teachers Perception of Grading A Sociological Study of the Hidden Curriculum. Unpubnlished M.

- A. Thesis, University of Pittsburgh, 1981.
- Apple, M. The Other Side of the Hidden Curriculum. Journal of Education, Vol. 162, No. 1, 1980, pp. 47 - 66.
- \_\_\_\_\_. (ed). Cultural and Economic Reproduction in Education. London: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- Archer, Margaret S. "The Sociology of Educational Systems" In: Tom Bottomore et. al., (eds.), Sociology: The State of the Art. London: Sage Publications, 1982.
- Becker, Howard. "Whose Side Are We On?" In: W. J. Filstead (ed). Qualitative Methodology. Chicago: Markham Publishing Co., 1970.
- Becker, Howard & Blanche Geer. "Participant Observation and Interviewing: A Comparison". In. W. J. Filstead (ed).
  Qualitative Metodology. Chicago: Markham Publishing, 1970.
- Benson, D. & J. Hughes. The Perspective of Ethnomethodology. London: Longman, 1983.
- Blackledge, David & Barry Hunt. Sociological Interpretation of Education. London: Croom Helm, 1985.
- Blumer, Herbert. "What is Wrong with Social Theary? In: W. J. Filstead (ed.)., Qualitaitve Methodology. Chicago: Markham Publishing Co., 1970.
- Bogdan, R. & S. Taylor, Introducation to Qualitative Research Methods. London: Wiley - Interscience Publication. 1975.

- Bogdan, R. & S. Biklen. Qualitative Research For Education: An Introducation to Theary and Methods. London: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- Bredo, Eric & Walter Feinberg (eds.)., Knowledge and Values in Social and Educational Research. Philadelphia: Temple University Press, 1982.
- Burgess. Robert (ed.). Issues in Educational Research: Qualitative

  Methods. London: The Falmer Press. 1985.
- Burns, Tom. "Sociological Explanation". British Journal of Sociology. Vol. 18, No. 2, 1967; 30 49.
- Cicourel, Aron V. et. al., Language Use and School Performance N. Y.: Academic Press. 1974.
- Coleman, J. S. et. al., Equality of Educational Opportunity. Washington D. C.: U. S. Government Printing Office, 1966.
- Dale, Roger. "Phenomenological Perspectives and the Sicology of the School". Educational Review. Vol. 24, No. 3, 1973: 175 - 189.
- Delamont, Sera & Paul Atkinson. "The Two Tradition in Educational Ethnography: Sociology and Anthropology Compared". British Journal of Sociology of Education. Vol. 1, 1980: 139 152.
- Douglas, Jack (ed.) Understanding Evereyday Lify: Toward the Reconstruction of Sociological Knowledge. Chicago: Aidine 1970.

- Durkheim, E. Sociological Mehtod. N. Y. Free Press, 1938.
- Eggleston, J. Sociology and the Sociology of Education. Alberta: University of Alberta, Mimeo, 1973.
- Esland, Geoffery M. The Construction of Reality. Bletchley: Open University Press, 1971.
- Esland, Geoffrey. The Social Organization of Teaching and
  Learning. Bletchley: Open University Press, 1972.
- Fay, M. Social Theory and Political Practice. N. Y.: Holms & Mier Publisher. 1975.
- Filstead, W. J. (ed.). Qualitative Methodology. Chicago: Markham Publishing Co. 1970.
- Foster, Lois. "Phenomenology in the "New Sociology of Education". The Australian and Newzeland, Journal of Sociology. Vol. 12, No. 1, 1976: 2 - 8.
- Garfinkle, Harlod. Studies in Ethnomethodolgy. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1967.
- Giroux, H. Ideology, Culture and the Process of Schooling. Lewes: Falmer Press. 1981.
- Giroux, H. "Theories of Reproduction and Resistance in "New Sociology of Education: A Critical Analysis". Harvard Education Review. Vol. 53, No. 3, 1983.
- Glasser, B. C. & A. Strauss. The Discovery of Grounded Theory. Chicago: Aldine, 1967.
- Goffman, E. The Presentation of Self in Everyday Life. Gardin City: Doubleday, 1959.

- Goffman, E. Relations in Public, New York. Basic Books, 1971.
- Hammersley, M & P. Atkinson. Ethnography: Principals in Practice. N. Y.: Tavistock Publication, 1980.
- Hargreaves, Andy. "The Significance of Classroom Coping Stratigies". In: Barton and Meighan (eds.)., Sociological Interpretations of Schooling and Classrooms: A Reappraisal. Driffield: Nafferton Books, 1978.
- Henry, J. "Attitude Organization in Elementry Schools". American Journal of Rthopsychiatry, Vol. 27, 1957: 117 -123.
- . "Culture Against Man. New York: Random Hous, 1963.
- Heyman, Richard. "Ethnomethodology: Some Suggestions For Sociology of Education". The Journal of Educational Thought, Vol. 14, No. 1980, 44 - 49.
- Jackson, P. Life in the Classroom. N. Y.: Holt, Rinehart & Winston. 1968.
- Jencks, C. et. al., Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America, N. Y.: Basic Books, 1972.
- Kiddie, Nell. "Classroom Knowledge". In: M. F. Young (ed.), Knowledge and Control. London: Collier-Macmillan, 1971, 133 - 160.
- Kuhn, T. The Structure of Scientific Revolutions. (2nd ed.), Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- Lacy, Colin. Hightown Grammar Schools. Manchester, Manchester University Press, 1970.

- Lutz, F. W. & M. A. Ramzey. "The Use of Anthropological Field Mehtod in Education". *Education and Urban Society. Vol.* 5: 345 - 356.
- Markovic, Mihailo. "The Problem of Reification and the Verstehen-Erkâren Controversy" Acta Sociologica. Vol. 15, No. 1, 27 - 38.
- McDemott, R. Kids Make Sense: and Ethnographic Account of the Interactional Management of Success and failure in One First grade Classroom. Unpublished Doctoral Dissertation. Stanford University, 1976.
- Mehan, Hugh. "Structuring School Structure". Harvard Education Review. Vol. 48, No. 1, 1978; 32 - 64.
- Mills, C. Wright. The Sociological Imaginations. N. Y. Oxford University Press, 1959.
- Neumann, Karl. "Quantitative and Qualitative Approaches in Educational Research". International Review of Education. XXXIII, 1987: 159 170.
- ödman, P. J. "Hermeneutics" The International Encyclopedia of Education. N. Y. Perganon Press, 1985: 2162 -2169.
- O'Keefe, Daniel J. "Ethnomethodology". Journal of Theory of Social Behaviour. Vol. 9, N. 2, 1979: 187 - 220.
- Popkewitz, Thomas S. "The Study of Schooling: Paradigms and Field - Based Mehtodologies in Educational Research". In: Popkewitz, T. S. & B. R. Tabachnick

- (eds.), The Study of Schooling: Field Based Mehtodologies. New York: Praeger, 1981: 1 - 28.
- Rist. Ray C. "On the Relations Among Educational Research Paragigms: From Disdain to Detente". Anthropology of Education Quartly. Vol. 8, No. 2 (May 1971): 42 -49.
- Rosenbaum, J. Making Inequality, New York: Wiley, 1976.
- Shutz, A. Collected Papers. Vol. 1, Edited by M. Natanson. The Hague: Martinus Mijhoff., 1973.
- Taylor, Charles. "Interpretation and the Science of Man" In Bredo, E & W. Feinberg (eds.), Knowledge and Values in Social and Educational Research. Ph.: Temple University Press 1982: 153 - 186.
- Waller, Willard. The Sociology of Teaching. New York: Wiley, 1932.
- Wax, R. Doing Fieldwork: Warning and Advice. Chicago: University of Chicago Press, 1971.
- Wiley, N. "The Rise and Fall of Dominating Theories in American Sociology". In: W. Snizek, et. al., (eds.), Contemporary Issues in Theory and Research: A Metasociological Prespective. Westport, Conn.: Greenwood, 1979.
- Willis, Paul. Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Job. Franborough: Saxon Hous, 1977.

- Wilson, Stephen. "The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research" Review of Educational Research. Vol. 47, No. 2, 1977. 245 - 265.
- Winch, P. "The Idea of Social Science". In: Bredo, E. & W. Feinberg (eds.), knowledge and Values in Social and Educational Research. Ph: Temple University Press. 1982. 137 152.
- Woods, Peter. Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint. London: Routledge & Kegan Paul. 1983.
- Zimmerman, Don H. "Ethnomethodology" The American Sociologust. Vol. 13, February, 1978: 6 - 15.

### المحتسويسات

الموضيوع

الفصل الأول : ينية البحث التربوي

أولاً : العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية.

ثانياً : التنظير في البحث التربوي.

ثالثاً : أنماط البحث التربوي.

الفصل الثاني : المنهج التاريخي بين الدانية والموضوعية

أولاً : ماهية التاريخ.

ثانياً : فلسفة التاريخ.

ثالثاً : مدى علمية منهج البحث التاريحي

رابعاً : الطرق المستخدمة في منهج البحث التاريخي.

خامساً : أهمية دراسة تاريخ التربية.

سادساً : منهج البحث التاريخي كمنهج للمراسة تاريخ التربية. سابعاً : ملاحظات حول المالية والموضوعية في دراسة تاريخ التربية.

الفصل الثالث : أساسيات منهج البحث التجريبي

١ -- العلم ومناهج البحث

أولاً: خصائص العلم .

ثانياً: العلم ومنهج البحث.

ثالثاً : خصائص منهج البحث التجريبي.

يير أساسيات لإجراء البحوث التجريبية

أولاً: التعريف الاجرائي للمصطلحات.

ثانياً: المقاهيم والتكوينات والمتغيرات.

ثالثاً: المسلمات البحثية والاحصائية.

رابعاً : مشكلة البحث.

خامساً : الفروض.

سادساً : تصميم البحث.

سابعاً: الضبط.

# الفصل الرابع: المنهج الكلينيكي

أولا المشكلة المنهجية في علم النفس :

١ - علم النفس بين المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي.

٧ - المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي.

٣- مشكلة التشخيص في علم النفس الكلينيكي.

٤- الاعتراضات والانتقادات التي توجه إلى علم النفس الكلينيكي.

ثانياً : الادوات الكلينيكية :

١- المقابلة الشخصية.

٢- الملاحظة.

ثالثاً : الاختبارات الاسقاطيه :

١- اختيار تفهم الموضوع.

٢- استخدام اختبار تفهم الموضوع في التشخيص.

٣- اختبار يقع الحبر (هرمان رورشاخ).

الفصل الخامس : أزمة البحث التربوي

أولاً: أزمة البحث التربوي

١ - الفهم السائد في الحوار لطبيعة الأزمَّة

٢- رؤية نقدية لطبيمة الأزمة

ثانيا: تصورات نقدية للخروج من الازمة

١- ربط البحث التربوي بحركة الواقع

٧- محاولة لتحديد ملامح المنهج النقدي في التربية

الفصل السادس: المنهج النقدي

أولاً: النظرية النقدية والعلم الاجتماعي

١ - النظرية التقليدية والنظرية النقدية.

٢- العلم والمسالح الاجتماعية.

ثانيا: النظرية النقدية والعلم التربوى

١ - النظرية التقليدية في العلم التربوي.

٢- نقد العلم التربوي الوضعي.

٣- الإطار الايديولوچي للعلم.

ثالثا: النظرية النقدية والبحث التربوي في مصر

الفصل السابع : الالتوجرافيا النقدية في منهج البحث البربوي أولاً: الالتوجرافيا النقدية في مناهج البحث

١ – طبيعة المنهج البحثي.

٣- الاثنوجرافيا النقدية بين المداخل الاخرى.

ثانيا: رواقد نظرية

١ - التفاعلية الرمزية.

٢- الفيومنيولوچي.

٣- الاثنوميثودولوجي.

٤ - التأويليه التقدية.

## ثالثا: خصائص الاثنوجرافيا النقدية

١ - دراسة الخبرة الانسانية من الداخل.

٢ -- دراسة «منظور» المشاركين والوعى به.

٣- نشاط بحثى يهتم بالتنظير.

٤- البحث عن القواعد الحاكمة.

٥- تنظر فيما بين - الذاتية.

٦- تنظر إلى الحقائق باعتبارها نتاجا اجتماعياً.

٧- دراسة الوقائع الصغيرة والبني الكبيرة.

رابعاً : نماذج لدراسات التوجرافية

١ - دراسة دديفيد هارجريفز٠.

۲- دراسة «نيل كيدى».

٣- دراسة «بول ويلز».

٤- دراسة وب. أودمانه.

٥- دراسة ۱۱ندي هارجريفزه

خامساً : الاثنوجرافيا النقدية والمدرسة المصرية

المحتـــويات

كتبة التربوية	من إصدارات الم
د. ابراهیم عسصسمت مطاوع	● التربية البيثية
د.شـــــدران	• التربية والنظام السياسي
د.شــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	• سياسة التعليم في الوطن العربي
د. شــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	• كما يكون الجتمع تكون التربية
د.شــــدران	• التعليم والتحديث
د. عبد السميع سيـد أحـمـد	• علم الاجتماع التربوي
د • عبـد الفـتــاح ابراهيم تركى	• نحو فلسفة تربوية لبناء الانسان العَربي
ر د.عسبدالفستساح الديدى	• التربية عند هيجل
عد عصصصام الدين هلال	
ر ج.ب. أتكنسون . ترجسمة:	● اقتصادیات التربیة
الرحمن بن أحمد صائغ  الرحمن بن أحمد صائغ  إلى الرحمن بن أحمد الرحمن بن أحمد صائغ  إلى الرحمن بن أحمد الرحمن بن أحمد الرحمن بن أحمد صائغ  إلى الرحمن بن أحمد الرحمن بن أحمد الرحمن بن أحمد صائغ  إلى الرحمن بن أحمد الرحم	
د.شــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	• التعليم والتنمية
د. زکسریسنا استمناعستیل	• طرق تدريس اللغة العربية
<b>۲ د.مىحىمىودابسىرزېسىد</b>	• المناهج الدراسية
ر د.أحمدفاروق محفوظ	• أسس التربية
د شــــــلبـدران	
د. ثناء يوسف العـــــاصى	• تربية الطفل
د شــــــلهــدران	• التربية المقارنة
ر د شــــلبدران	• علم اجتماع التربية المعاصر
د.حــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	
ر د. محمد العليب د.حسين الدريني	• مناهج البحث في العلوم
د. شــبل بدران د.حسن البيلاوي	التربوية والنفسية
ا د.كـــمـالنجـــــال	

### هذا الكتاب

ترتبط مناهج البحث العلمي بطبيعة العلم السائد في كل حقبه تاريخيه معينه، حيث يسود إنجاه ويسيطر دون آخر، تخت زعم العلمية والموضوعية، إلا أن العديد من تلك المناهج يتباين بحكم طبيعة المعرفة التي يبحث العلم فيها، فسادت القسمة الثنائية بين العلوم الاجتماعية والانسانية والعلوم الطبيعية، وترتب على ذلك أن حظيت مناهج البحث في العلوم الطبيعة بالعلمية والموضوعية دون سواها من مناهج البحث في العلوم الاخرى ....

ولقد أدت التطورات المعرفية والعلمية والبحثية إلى تغير العديد من تلك المفاهيم، حيث سادت اتجماهات جديدة داخل تلك القسمة الثنائية، مما أدى إلى تمدد الرؤية البحثية واختلاف الادوات في مجالات البحث المختلفة في شتى متاحى للعرفة الانسانية...

وهذا الكتاب يقدم رؤية متكاملة للعديد من مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، كاشفا النقاب عن العديد من الانجاهات الحديثة التي تسود مناهج البحث على الصعيد المعرفي. ويذلك فإن هذا الكتاب هام وضرورى للمشتغلين بالعلم التربوى في فروعه المختلفة لما يحويه من مناهج وأدوات حديثه ومعاصره في مناهج البحث في العلوم الانسانية والاجتماعية يرمتها.

الناشير

دَارِالْمعضّ الْيَامعيّنَ ٤ ش مرتب الأرابطة ١٩٥٠ ١٦٠ ٢٥ ثيرتناناليس النّهي ٢٠ ٢١٤٦

